

RODRIGO PAIVA RODRIGUES BÁRTOLO MOTA

**A TRANSVERSALIDADE NO DESENHO E A
POSSIBILIDADE DE UMA SUA DIMENSÃO CLUSIVA**

Orientador: Professor Doutor Jorge Rocha

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologia da Informação**

**Lisboa
2018**

RODRIGO PAIVA RODRIGUES BÁRTOLO MOTA

**A TRANSVERSALIDADE NO DESENHO E A
POSSIBILIDADE DE UMA SUA DIMENSÃO CLUSIVA**

Dissertação defendida em prova pública para a obtenção do Grau de Mestre
no Curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 17
de Julho de 2018, com o Despacho de Nomeação de Júri nº 243/2018, mediante a seguinte
composição do júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança Pignateli Vasconcelos

Arguente: Professora Doutora Inês Maria Andrade Marques

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Gomes da Silva Rocha

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologia da Informação

Lisboa
2018

“(...) Um dia, depois de terem comido toda a alface que havia por ali perto, o Herberto e os seus amigos [lesmas] decidiram que só havia uma coisa a fazer: partir em busca de mais alface. (...) algumas horas depois, (...) reparou numa aranha que estava a tecer uma teia. "Oh, que bela teia! Quem me dera poder tecer um padrão assim tão bonito com essa habilidade" disse o Herberto. "Xô, xô!", disse a aranha, (...) "estás a estragar a minha obra-prima!"

(...) avançou mais um pouco até encontrar uma colónia de formigas. "Que grandes architectas que vocês são! Eu nunca conseguiria criar estes túneis tão complicados e tão bem construídos", disse o Herberto. "Fora daqui, sua lesma!", gritaram todas as formigas antes de o começarem a morder.

(...) Quando o Herberto chegou ao topo da árvore, já tinha escurecido. Uma mariposa que esvoaçava por ali começou a cantar "Todos me acham bonita e sei dançar, mas ao ver esse teu rastro no jardim, só penso no quanto eu queria pintar assim". Ao ouvirem aquele elogio da mariposa, todas as criaturas interromperam o seu trabalho e repararam como o seu jardim estava diferente.

O Herberto também não queria acreditar quando olhou à sua volta e viu o seu rastro ondulado e luminoso a atravessar a paisagem e reflectindo o luar. O Herberto estava radiante com a sua criação.”

Lara Hawthorne

Herberto

*“(...) a luz do Sol vale mais que os pensamentos
De todos os filósofos e de todos os poetas.
A luz do Sol não sabe o que faz
E por isso não erra e é comum e boa.”*

Alberto Caeiro.

Há Metafísica Bastante em Não Pensar em Nada

Por me terem dado forças quando não as tive
e suportado as ausências quando as tive,

Por serem a minha casa,
o meu porto seguro,
o meu destino sempre,

Dedico este trabalho
à minha mulher e aos meus filhos,
com todo o meu amor.

RESUMO

Esta reflexão surgiu durante a prática docente com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e da seguinte observação: o ensino tradicional do desenho (aqui designado, de um modo muito amplo, por 'ensino académico') depende da apropriação de um determinado conjunto de regras e de competências específicas que, muitas vezes, por limitações físicas ou cognitivas, não estão ao alcance destas crianças. Existe, por oposição, uma outra abordagem aqui designada, também muito genericamente, por 'ensino livre', onde se privilegia sobretudo o fazer e a experiência por parte dos executantes e onde todos os resultados são legítimos, o que nem sempre se traduz num desenvolvimento de competências satisfatório e comprovável. Estas duas vias alternativas metodológicas têm, ora uma ora outra, consequências nas respostas aos desafios lançados em sala de aula na disciplina de Desenho A, sobretudo porque a escolaridade obrigatória foi alargada até aos 18 anos, implicando a frequência de áreas de escolaridade vocacionais e de prosseguimento de estudos, e porque, simultaneamente, se promove a integração de alunos com NEE nas turmas regulares. O nosso desafio passou por, durante a prática supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, colocar em prática uma unidade de trabalho que, pelas suas características, integrasse as melhores propriedades tanto do 'ensino académico' como do 'ensino livre' e tentar compreender se seria possível encontrar uma outra dimensão no ensino do desenho. Poderemos, em certos processos de ensino-aprendizagem do desenho apropriarmo-nos do termo **clusividade** utilizado na linguística, termo que designa os pronomes com dupla valência no binómio inclusivo-exclusivo? A metodologia utilizada no nosso estudo para tentar responder a esta questão foi a investigação-ação com base nesse mesmo exercício.

Palavras-chave: Desenho, Inclusão, Corpo, Movimento, Clusividade.

NOTA: Os autores optaram por não escrever esta reflexão ao abrigo do Acordo Ortográfico.

ABSTRACT

This reflective piece emerged from the teaching practice with children who have Special Educational Needs (SEN) and derived from the following observation: the traditional teaching of drawing (henceforth, broadly speaking, referred to as 'academic teaching') depends on the successful achievement of a certain set of rules and specific competences which, often due to physical or cognitive limitations, are not within reach of these children. There is an opposing approach, here referred to as 'free teaching', where the emphasis is primarily on the executor's completion and experience whereby all the results are legitimate; this does not always translate into a satisfactory and verifiable competence development. Each of these two methodological routes cast consequences on the response to the challenges faced in Drawing A's classroom. This is due mainly to compulsory schooling having been extended up to the age of 18 years old, compelling the attendance of optional subjects, and concurrently, the encouragement towards the integration of SEN students into regular classrooms. During the supervised practice within the Visual Arts Teaching in the 3rd Cycle of Primary Education and Secondary Education Masters Degree, our challenge was to put into practice a work unit integrating the champion components of both the 'academic' and 'free' teaching methods and try to determine whether it would be possible to find one other realm for the teaching of drawing. May we, in certain teaching-learning processes of drawing, appropriate the term **clusivity** used in linguistics, a grammatical distinction between inclusive and exclusive first-person pronouns and verbal morphology? The methodology used in our study to try to answer this question was action research based on this same exercise.

Keywords: Drawing, Inclusion, Body, Movement, Clusivity.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Jorge Rocha pelas longas horas de conversa nas quais tanto aprendi.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a. Constança Vasconcelos por ter acreditado em nós, uma mão cheia de alunos, e nos ter acolhido e por nós zelado muito para além do que era suposto.

Agradeço a todos os meus alunos e, de uma forma particular, aos da turma 10º 10 do ano lectivo 2016/17 da Escola Rainha Dona Leonor.

Agradeço ao Pedro Strecht e à Joana Fornelos pela amizade e sensibilidade que lhes permitiu ver tudo primeiro do que eu.

Agradeço à minha prima Susana pela tradução relâmpago e pela amizade de uma vida.

Agradeço à Cooperativa A Torre, nas pessoas do Nuno Leitão e Clara Vilhena, e a todos os meus colegas por me terem ajudado - e substituído! - sempre que necessário ao longo deste caminho.

Agradeço aos meus sogros por me tratarem como um filho e à minha cunhada Isabel por me mostrar que por vezes parar é mais importante do que insistir.

Agradeço ao meu pai e meu avô por me guiarem todos os dias. À minha mãe, minha avó e meu irmão por lutarem sempre ao meu lado, com todo o amor e garra, contra tudo e contra todos.

Obrigado.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
1. Desenho? Que desenho?.....	13
1.1. O ensino do desenho - percursos dominantes	17
1.1.1. Ensino académico.....	18
1.1.2. Ensino livre	20
2. Transversalidade no desenho	25
2.1. Pulsão	27
2.1.1. Infância - Eu	30
2.1.2. Pré-história - Mão	33
2.1.3. Movimento - Corpo	35
3. Projecto - O traço do Corpo / O Corpo do Traço	38
3.1. Planificação	44
3.2. Execução	50
4. Conclusão.....	59
4.1. Avaliação.....	59
4.2. Entrevistas	60
Reflexões finais	65
Referências bibliográficas	72
Apêndices.....	I
Anexo I. Vídeo da prática.....	I
Anexo II. Vídeo das entrevistas	II
Anexo III. Vídeo de referência	III
Anexo IV. Outras imagens da prática	IV
Anexo V. Programa da Disciplina	X

INTRODUÇÃO

Desde 2011, grande parte da minha prática profissional tem sido dedicada ao ensino do desenho a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Um ano após ter começado a leccionar um curso extra-curricular de desenho na Cooperativa A Torre, onde hoje sou professor, fui convidado pelo pedopsiquiatra Dr. Pedro Strecht - pai de três dos meus alunos - para integrar a equipa multidisciplinar do seu consultório, trabalhando em estreita colaboração com os restantes elementos da equipa: Psicólogos, Psiquiatras, Professores de Ensino Especial, Terapeutas da Fala. Ocupando um dos gabinetes do consultório, tive a oportunidade de trabalhar com crianças com diversas patologias, como quadros depressivos profundos, *Perturbações do Espectro do Autismo* (PEA) ou mesmo diagnósticos de sobredotação. Essas crianças eram encaminhadas pelos profissionais de saúde que as acompanhavam com os quais troquei constantes impressões. A ideia de que o desenho pode ser um meio e/ou uma ferramenta extremamente útil para, de uma forma descontraída e informal, cada um se encontrar consigo mesmo, ganhar confiança e, simultaneamente, dizer (desenhando) coisas de outra forma indizíveis, em particular nas crianças e jovens - com ou sem perturbações -, essa ideia nunca esteve em causa, pelo contrário, foi sendo sempre confirmada e reafirmada com a evolução da minha prática. Porém, algo houve que ficou claro desde as minhas primeiras sessões de trabalho: o ensino 'normal' (aquele que é a norma) do Desenho, que me foi ensinado e que é leccionado de uma forma regular no ensino secundário e superior (e o mesmo com o qual viria a trabalhar no estágio supervisionado que deu origem a esta reflexão), é na verdade exclusivo e não aplicável - porque não o pode ser - na maioria dos casos de crianças com NEE.

Os motivos são diversos mas as razões principais são bastante claras: este *ensino tradicional do desenho* - ao qual poderemos chamar de 'ensino académico' por ser utilizado nas Academias de Desenho e Ensino Superior Artístico - pressupõe o conhecimento prévio de regras, convenções e códigos, a apreensão de conhecimentos eminentemente cognitivos e abstractos, ao mesmo tempo que exige uma evolução relativamente rápida e clara a nível técnico, nomeadamente no que diz respeito à motricidade fina, desde o domínio no manuseamento do material riscador até ao adestramento da mão propriamente dito, sem o qual não é possível atingir os patamares evolutivos que pressupõe este tipo de ensino. Estas exigências tacitamente assumidas e aceites são, na maior parte das vezes, totalmente inacessíveis às crianças com NEE, seja por incapacidade física ou cognitiva.

Jamais esquecerei a primeira aula com L. - uma criança com PEA com quem trabalho há mais de quatro anos - onde, apesar do seu enorme entusiasmo e total disponibilidade para

desenhar, recusou todos os exercícios por mim propostos durante aquela hora. Esses exercícios já haviam sido colocados em prática nos anos anteriores, com sucesso, nas minhas aulas de grupo extra-curriculares. Essa recusa marcou-me profundamente e demonstrou-me de uma forma claríssima que o trabalho com crianças com NEE tem sempre que ser um trabalho particular e individualizado, onde somos nós quem deve ir ao encontro das vontades e necessidades do aluno, adaptando os exercícios e método de ensino a cada um dos momentos de trabalho, e nunca o contrário.

Por outro lado, não era meu desejo transformar as minhas aulas num momento de ocupação de tempos livres, onde os alunos simplesmente experimentassem materiais e técnicas sem grande - ou nenhum - critério, seguindo unicamente a sua vontade. Essa abordagem seria igualmente válida e eventualmente interessante porém esse lado experimental, quase um laboratório plástico, não estaria de acordo com aquilo a que eu me havia proposto: aulas de desenho com uma evolução gradual mas consistente e a apreensão de conhecimento e técnicas que permitissem resultados satisfatórios para os executantes. Além disso, essa vertente exploratória era já trabalhada pelos alunos daquela escola nas aulas regulares do ensino básico bem como nas *Actividades de Tempos Livres* (ATL), campos de férias, 'workshops' e outras actividades que seguem este tipo de abordagem que, daqui em diante, designaremos por '*ensino livre*' do desenho a partir da definição de Desenho Livre (Santos, 2009; p.152) com base no facto de nela ser dada liberdade total ao executante. O meu desafio passou então a ser o de encontrar um equilíbrio entre estas duas dimensões do ensino do Desenho: um 'ensino académico' desajustado das capacidades apresentadas pelos meus alunos e um 'ensino livre' que, sob a bandeira da inclusão, defende um trabalho de tal modo solto que tudo aceita; o que dificulta a assunção da exigência, a proposta de objectivos concretos e a percepção do seu alcance ou não.

Durante a prática supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tive a oportunidade de constatar uma vez mais esta dualidade inerente ao ensino do desenho quando observámos a diferença de resposta aos exercícios propostos - exercícios condicentes com e adequados àquilo que o programa da disciplina propõe para o 10º ano - por parte dos alunos que provinham de turmas da vertente artística e outros acabados de chegar de áreas distintas, sem ligação estabelecida com a prática artística. Essa discrepância em relação aos resultados alcançados pela restante turma revelava-se ainda mais evidente, porquanto da turma com a qual trabalhámos fazia parte uma aluna com NEE, um Programa Educativo Individual (PEI) e um Currículo Específico Individual (CEI). Dos projectos propostos em aula, aqueles onde se tornou mais óbvia essa disparidade, foram nos designados como utilizando o 'desenho analítico', herdeiros da tradição do 'ensino académico'. No entanto, se notávamos que

estes alunos sentiam dificuldade neste tipo de exercícios, também sentíamos que demonstravam ser mais ousados e despidos de preconceitos sempre que os exercícios pediam uma resposta mais espontânea ou expressiva.

A presença de alunos ‘sem vocação’ (vindos de outras áreas vocacionais) e com NEE tornou-se mais frequente a partir do ano lectivo de 2012/13 quando entrou em vigor o decreto-lei que estabelece a escolaridade obrigatória entre os seis e os 18 anos de idade ou até ao 12º ano. Desde então, nem todos os alunos que frequentam as aulas de desenho o fazem com uma vontade ou vocação particulares, mas sim porque são obrigados a completar a escolaridade obrigatória e de alguma forma, olham para a área artística como um caminho mais acessível e menos exigente para atingir esse fim. Com essa implementação legislativa deu-se também uma alteração significativa na tentativa de oferecer um ensino mais inclusivo, com a redacção legal a aconselhar as escolas a tomarem medidas para prevenir o insucesso e o abandono escolares “sempre que forem detectadas dificuldades na aprendizagem do aluno” (DL 176/12, Artigo 5º). No entanto, parece-nos que para alguns casos de alunos com NEE a integração não deve ser aconselhada e que forçar a presença destes casos nas turmas regulares pode até servir para sublinhar e acentuar diferenças quando, como nos parece ser este caso concreto, é claro que as suas condicionantes não lhes permitem acompanhar o ritmo e evolução dos restantes elementos da turma.

Da junção desta observação com a minha experiência pessoal e durante as longas conversas com o professor orientador do meu estágio, surgiu a vontade de colocar em prática uma investigação a partir da qual pudéssemos aferir se seria possível encontrar no ensino do desenho um espaço que dissipasse as diferenças entre estes dois tipos de abordagem. Para um exercício de desenho ser acessível a todos, teríamos que ir ao encontro de algo que, forçosamente, fica a montante das técnicas e das regras estabelecidas, com os limites impostos por regras que não deixassem de ser acessíveis a todos. Um caminho possível para a criação de um espaço ‘transversal’, pareceu-nos ser apelar a um desenho com origem no corpo, assente num impulso primordial que ainda hoje nos habita, o mesmo que levou os homens primitivos a riscar as paredes das cavernas ou as crianças dos dias de hoje a riscar as paredes da sala de estar.

Será possível encontrar uma outra dimensão no ensino do desenho? Uma zona de equidade que contenha em si as melhores características tanto do ‘ensino académico’ como

do 'ensino livre'? Poderá existir **clusividade**¹ no ensino do Desenho? A metodologia utilizada no nosso estudo para tentar responder a esta questão foi a investigação-ação com base num exercício colocado em prática numa sala de aula da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, em Lisboa, na disciplina de Desenho A com uma turma do 10º ano. O enquadramento teórico, suporte desta investigação é composto por dois capítulos: no primeiro analisamos os diferentes e ambíguos entendimentos com que ao longo dos tempos se olhou o desenho e na forma como essas contrastantes visões derivaram em duas formas distintas de olhar o ensino do desenho e de o colocar em prática, também elas paradoxais e aparentemente incompatíveis. No segundo capítulo tentamos explicar os caminhos que percorremos na tentativa de encontrar uma outra via para o ensino do desenho, uma zona de **clusividade**, a partir da qual desenhámos o exercício que colocámos em prática e que descrevemos em pormenor no terceiro capítulo. As respectivas conclusões são apresentadas no quarto e último capítulo desta reflexão.

¹ O termo **clusividade** será utilizado neste trabalho enquanto apropriação de um termo utilizado pela linguística para significar a "distinção pronominal presente em alguns idiomas, pela qual a primeira pessoa do plural apresenta duas formas: uma inclusiva na qual o ouvinte está incluído: nós = eu + tu + outro(s); uma dita exclusiva na qual o interlocutor não está incluído: nós = eu + outro(s), porém tu não" (Wikipedia, 2018). Uma designação que contém esta dualidade permitindo assim utilizá-la para designar tanto um conceito de inclusão ('ensino livre') como um de exclusão ('ensino académico'), parece-nos traduzir de forma bastante precisa aquilo que pretendemos significar.

1. DESENHO? QUE DESENHO?

Do que falamos quando falamos de ‘desenho’? Esta questão inicial não procura aqui respostas. O objetivo desta reflexão não é o de interpelar a eventual indefinição do conceito de desenho como médium, tão pouco o de questionar metodologias, mas apenas, como expresso na Introdução, o de testar algumas propostas específicas de práticas de ensino-aprendizagem do desenho que possam contornar as dificuldades surgidas de campos abertos, e muitas vezes divergentes, emergentes da natureza plural e aberta do desenho contemporâneo.

A disciplina designada por Desenho A é recente. Na verdade, pela primeira vez na história do ensino em Portugal é criada e inserida no currículo do ensino secundário geral, no ano de 2003-2004, uma disciplina dedicada exclusivamente ao ensino e à aprendizagem do desenho designada por Desenho A. Até então a prática do desenho ficava-se exclusivamente pelos ciclos de ensino precedentes e, nas últimas décadas, o ensino do desenho integrava o domínio mais vasto das várias expressões artísticas sem constituir um meio de expressão identitário. Homologado em 2001 o programa desta disciplina (Anexo V) abre-se à contemporaneidade através do reconhecimento da pluridimensionalidade e da transitoriedade da sua prática. Diz: “O desenho é uma área disciplinar dinâmica esquivada a sistematizações rígidas ou permanentes, fruto quer da constante mutação de formas e conceitos, quer da atenção que sempre lhe foi conferida por diversas disciplinas nem sempre conciliáveis.” (Ramos, 2001). Mas esta abertura introduz várias ambiguidades na aplicação de metodologias e na definição dos conteúdos. Uma disciplina necessita de um ‘objeto’ ou campo de objetos definidos e de um ‘método’ ou conjunto de metodologias adoptadas sem os quais a arbitrariedade pode instalar-se. Esta natureza aberta, sem limites aparentes, “fruto da constante mutação de formas e conceitos” é, de facto, uma das características programáticas e uma das dificuldades metodológicas que o professor - mais ainda o professor envolvido com exigências de integração de alunos NEE - tem de enfrentar.

Se o objetivo desta reflexão não é o de procurar respostas para a questão com que abrimos este capítulo, é importante porém conhecer a forma geral como o conceito ‘desenho’ se foi reconstruindo e refazendo, até hoje termos um campo de possibilidades infinito e aberto para as suas práticas.

No Séc. XV, a técnica foi colocada em segundo plano, ficando destinada aos artesãos que se especializaram nas suas tarefas manuais e eminentemente funcionais.

“A ambição de homens como Leonardo [da Vinci] consistia em mostrar que a pintura era uma Arte Liberal, e que o trabalho manual nela envolvido não era nem mais nem menos essencial do que o trabalho de escrever na poesia” (Gombrich, 2006; p.296)

O desenho deixou de ser visto como uma atividade manual para passar a ser olhado como algo que só estava ao alcance de alguns predestinados. Desta forma, o crítico de arte Giorgio Vasari (1511-1574) elevou o desenho a uma condição que ao mesmo tempo o afastava das atividades manufaturadas que, à época, estavam reservadas aos artesão especializados e eram olhadas como atividades menores e, por outro lado, o aproximava daquelas que à época eram consideradas artes mais nobres como a pintura, a escultura e a arquitetura.

“[inícios do séc. XVI] O artista deixou de ser um artífice entre artífices, pronto a executar encomendas de sapatos, armários ou pinturas, conforme fosse o caso. Era agora um mestre dotado de autonomia, não podendo alcançar fama e glória sem explorar os mistérios da natureza e sondar as leis secretas do universo. Era natural que os artistas mais destacados, que alimentavam essas ambições, se sentissem ofendidos com tal estatuto social. Este ainda era o mesmo desde os tempos da Grécia antiga, quando os pretensiosos podiam aceitar um poeta, que trabalhava com a mente, mas jamais um artista que trabalhava com as próprias mãos ” (Gombrich, 2006; p.287-288)

Isto contribuiu para a visão do artista enquanto ser ‘iluminado’ que nasceu com o dom (quase) divino de conseguir desenhar. A ideia de que esse rasgo de génio é algo que nasce com o desenhador é um mito enraizado de tal forma que ainda hoje perdura nas corriqueiras observações e considerações sobre o desenho. Mesmo quando se admite a ideia de que nas Academias se educa ou adquire esse talento, é habitual pressupor-se que sem uma parte inata desse talento jamais se conseguirá desenhar.

Assim, de mão dada com os avanços técnicos de outras áreas do conhecimento como a engenharia e a matemática, criaram-se as condições ideais para a proliferação da técnica desenvolvida por Brunelleschi (1377-1446) da representação em perspectiva linear, tornando possível uma representação mais fiel dos espaços e dos objetos tal como vistos pelo homem e ao mesmo tempo abrindo novas possibilidade de utilização do desenho nomeadamente aplicado a áreas como a arquitetura.

Durante praticamente cinco séculos foram estas as regras estabelecidas, aceites e seguidas por aqueles que ensinavam, executavam e pensavam o desenho. O desenho revelou-se um meio privilegiado para o estudo do corpo humano e das suas proporções, dos fenómenos naturais e seus elementos, que formaram a base do desenvolvimento da arte durante anos

a fio. As obras pictóricas cumpriam de uma forma mais ou menos rígida as normas da perspectiva linear para a representação do espaço, da profundidade e do volume. Durante todo este período consolidou-se nas Academias uma determinada forma de ensino do desenho. Seguindo esse método e os exercícios propostos procurava-se o adestramento da técnica e do talento, nivelando a qualidade dos executantes.

Esta realidade veio a alterar-se por completo no séc. XIX, com uma série de mudanças profundas na sociedade, na arte em geral e no valor e utilização do desenho em particular. Quando ocorreu a revolução industrial, o paradigma do desenho alterou-se por completo e a sua aplicação passou a ser eminentemente prática, como um auxiliar do pensamento na génese de todas as coisas (todos os produtos, tudo aquilo que era produzido em série). O desenho técnico de projeto - plantas, máquinas, objectos - ganhou relevância sobre o desenho tradicional. A definição de 'desenho' englobou então a sua vertente de 'instrumento do pensamento', uma ferramenta que ajuda e suporta as ideias permitindo a sua visualização. De repente o desenho estava ao serviço e servia de suporte a muito mais do que a Arte e, de uma forma perversa foi precisamente isso que lhe deu autonomia. O desenho passou a ser visto como uma criação com importância e valor *per si*. Aquilo que era visto como apenas um dos múltiplos passos necessários à criação de uma obra final passou a ser olhado com outros olhos. O processo era já a obra - era também obra - porque sem ele o resultado final não seria possível.

Ao mesmo tempo, com a invenção da Fotografia, o carácter mimético do desenho deixa progressivamente de fazer sentido e os artistas procuram através do desenho representar algo que a fotografia não conseguisse substituir, algo que estivesse para lá da simples reprodução do real. O desenho passou a assumir o seu carácter de representação do real, com uma carga cada vez mais simbólica e conceptual, afastando-se da procura pela representação verosímil que tinha marcado a sua história nos séculos anteriores. Mas esta deriva alcançou o seu ponto alto com o aparecimento das diversas Vanguardas na primeira metade do séc. XX, onde a única regra estabelecida era a intenção de subverter todas as regras existentes.

“aquilo que hoje mais se valoriza no desenho é exactamente o que durante tanto tempo foi afastado dos olhos do grande público e separado da obra de arte, para a qual contribuiu conceptualmente: a sua espontaneidade, vitalidade como elemento central da criação, instrumento de pensamento e ideias em vez de representação do real” (Elias & Vasconcelos, 2009)

Chegado aqui, o desenho desenvolveu-se em várias direções e tomou caminhos diversos. Uma dessas correntes confrontou a ideia de que só aqueles que nasciam com uma predisposição para o desenho poderiam desenhar de forma aceitável e satisfatória defendendo uma posição diametralmente oposta: todas as pessoas podem e devem desenhar porque o processo é aquilo que realmente importa e não tanto o resultado final. O desenho é neste caso visto mais como uma experiência sensorial e social do que como um exercício com preocupações estéticas e formais. Pressupõe-se que a utilização dos materiais sobre a superfície, sem qualquer imposição ou julgamento em relação ao processo, à técnica ou mesmo aos resultados, conduz a uma sensação de liberdade e de concretização com grandes benefícios em termos psicológicos nomeadamente quanto à auto-estima e confiança.

O desenho, que depois das regras estabelecidas nas Academias do séc. XVI teve os seus limites bem definidos e impostos implicitamente aquando da sua aprendizagem, entrava agora num campo aberto de possibilidades donde não mais saiu até hoje. Uma zona que retira à didáctica um objeto de estudo concreto e definível por conter inúmeras vias - todas válidas - de ensino e de execução. Isto, por um lado, permite aos pedagogos explorarem várias hipóteses e experimentarem diferentes abordagens, por outro traz dúvidas acrescidas: como lecionar uma disciplina que não tem um objeto de estudo perfeitamente definido ou um corpo de leis estanques e enumeráveis que componham um roteiro segundo o qual se formem 'desenhadores' como acontece com a matemática ou a física, por exemplo. Que caminhos escolher? As hipóteses são infinitas e por esse motivo até os Programas académicos da disciplina se revelam ambíguos, oscilando entre elementos extremamente pormenorizados e informações vagas quanto à forma como os conteúdos devem ser trabalhados, a sua ordem e seus limites.

1.1. O ENSINO DO DESENHO - PERCURSOS DOMINANTES

“COMPARAÇÃO ENTRE O DESENHO LIVRE E O ‘DESENHO ESCOLAR’ (...) ‘No desenho livre, o único papel do professor é o de *orientar sem intervir*, de levar a criança a transmitir a sua forma de ser, pelo lápis ou pela pintura, permitir-lhe expandir-se e crescer... Crescer através do desenho, alimentando-o com a palavra, para que a criança se reconheça como criadora única da sua obra. Os reparos feitos sobre o traço ou a ideia, podem levar a criança a retrair-se numa atitude crítica.

No processo de evolução, a criança descobre, modifica, forma e desenvolve o seu próprio estilo, sem intervenção. Cada criança tem em si uma profunda força criadora e o embrião de um artista. Assim, quem pretenda ajudar a criança a vibrar com as suas próprias obras deve ser, em primeiro lugar, um *estimulador*. O professor *não deve ensinar* a criança: deve pôr-se ao mesmo nível que ela, colaborando com ela, fornecendo-lhe todo o material, para as suas próprias pesquisas e mais ampla experiência’ (Cecília Menano)” (Santos, 2009; p.152)

O ensino das artes visuais, que inclui o desenho, tem sofrido ao longo dos tempos grandes modificações, sintetizando Eisner (2002) os seus quatro maiores paradigmas: a auto expressão criativa, resolução criativa de problemas, Discipline Based Art Education e a cultura visual. Para esta investigação, interessa-nos reduzir as correntes do ensino do desenho a duas vias distintas e paradoxais: ‘ensino académico’ e ‘ensino livre’. No ‘ensino académico’, o desenho é uma atividade seletiva, elitista, destinada somente àqueles que nasceram com a predisposição, a perspicácia e a destreza para tal - um dom. Baseia-se em regras rígidas e um caminho pré-determinado que é suposto percorrer por inteiro até se poder considerar que domina por completo todas as etapas. Por oposição, o ‘ensino livre’ encara o desenho como uma atividade eclética, económica e tecnicamente acessível a qualquer um e que por isso mesmo pode - e deve - ser executada e usufruída por todos de igual modo. Defende e promove a liberdade de expressão para todos ao admitir todos os resultados como válidos, sem lugar ao julgamento ou comparação. Não se pretende questionar nenhuma destas abordagens, mas será consensual afirmar que estes dois conceitos antagónicos transformam o desenho numa atividade ambígua, criando (pelo menos) duas formas absolutamente distintas de olhar a mesma atividade.

Cabe-nos neste estudo colocar a hipótese da existência de uma outra dimensão do desenho que, não negando estas duas, faz delas uma só, englobando-as. Uma bolsa na qual o acesso ao desenho é realmente transversal a todos os executantes, apesar de regrado, ao mesmo tempo acessível a todos que dele queiram usufruir e cujas regras sejam tão claras e simples que não sejam elas mesmas motivo de exclusão. Um desenho que propomos **clusivo**, apropriando-nos deste termo da linguística e da etnologia para designar os casos de expressão verbal que não distinguem nos pronomes a dicotomia *exclusivo-inclusivo*.

1.1.1. ENSINO ACADÉMICO

O 'ensino académico' do desenho, talvez o mais frequente na nossa cultura ocidental, valoriza sobretudo a técnica e a verosimilhança. As regras tendem a ser rígidas e vão desde a forma como a mão segura o lápis, até à qualidade da linha, passando pelas proporções e disposição equilibrada dos elementos, perspectiva e escorço, gramagem do papel, dureza da grafite etc. Tudo com um propósito e uma razão de ser. Os próprios materiais utilizados foram sendo aprimorados como resultado de séculos de utilização específica. Nem tudo é rigidez, evidentemente, há espaço para a expressão particular de cada desenhador e idealmente é isso que os distingue, mas o lugar à 'inspiração' é responsabilidade do executante e tem lugar algures durante o processo, desde que não colida com as normas. A rigidez destas regras é extremamente útil para uma apreciação esclarecida e consequente avaliação dos resultados.

Tendo uma lista de objetivos, é fácil compreender - e explicar - se estes foram ou não alcançados. A componente lectiva pressupõe necessariamente uma avaliação e só a existência de limites bem definidos permite uma avaliação justificada e justificável.

Mas que regras são estas? Nicolaidis (2008) defende que o homem apenas poderá fazer 'as regras' do desenho porque 'as leis' são as da natureza. A dificuldade em desenhar não será nunca uma falta de habilidade para tal, mas uma dificuldade no entendimento dessas principais e primordiais leis artísticas que, afirma, são simples e sempre pertenceram à natureza, sejam a forma como uma planta cresce e se desenvolve, o modo como funcionam as articulações dos esqueletos animais, as formas, tamanhos ou cores dos frutos. Essas leis, talvez à espera de serem observadas, já existiam muito antes da realização do primeiro desenho pelo homem que foi refinando a sua capacidade de observação, aprimorando as técnicas na tentativa de as reproduzir o mais fielmente possível. Também os primeiros desenhos executados pelo Homem primitivo têm origem no simples acto de pintar e manchar suportes, de fazer e participar de algo que lhe sobrevivesse, deixando uma marca ao macular as paredes das cavernas. (Rego, 2015).

Ao tipo de representação que advém desta 'pulsão por macular' Luquet² designa por 'realismo intelectual' por não ambicionar semelhanças 'formais' com o real mas antes procurar registar a 'essência' das coisas, duma forma sobretudo simbólica; Spengler³ chama-o 'pensar da mão' porque este processo nasce no corpo e manifesta-se no corpo,

² Citado por Rego (2015)

³ Citado por Tavares (2013)

está ligado às pulsões físicas primordiais. Esta intenção de macular as superfícies do mundo que nos rodeia através das energias e movimentos, sem pensar muito ou sem pensar de todo, é reflexo de um pensamento e pulsão que têm lugar dentro de nós. São representações puras carregadas de intenção mas nem sempre perceptíveis.

À representação onde existe uma intenção de parecença com o mundo real Luquet⁴, chama de ‘realismo visual’ porque, precisamente, são as semelhanças visuais (cromáticas, estéticas, formais, etc.) aquilo que mais importa; Spengler⁵ prefere nomear esta acção como o ‘pensar dos olhos’, expressão assertiva que contém nela toda a complexidade do fenómeno através do qual o sentido da visão habitualmente se sobrepõe a todos os outros - é por sabê-lo que o ilusionista nos ‘engana’. A preocupação é sobretudo figurativa, de verosimilhança, nascida da contemplação de algo que nos é exterior. Curiosamente, não sendo tão directa e intuitiva, esta representação tem levado a melhor ao longo da história talvez porque, precisamente, assenta no sentido da visão.

O desenho continua a ser associado sobretudo à tentativa de uma reprodução fiel das ‘coisas reais’. Não se deixou de correr atrás da representação mimética do mundo e dos objectos que nos rodeiam. Mesmo nos currículos artísticos dos estabelecimentos de ensino, as propostas recaem sobretudo nos exercícios de desenho analítico. Os programas propõem 60% do total de trabalhos dedicados aos exercícios analíticos (Ramos, 2001; p. 16). E nesta busca, a crítica perante o desenho finalizado recai maioritariamente nas parecenças. Só está bem se estiver ‘igual’. Mesmo que se saiba à partida que nunca o estará porque, como afirma Ruskin (s.d.; p.17) *“Many things (...) can not be drawn at all, only the idea of them more or less suggested”*.

Podemos incluir aqui, na categoria da prática que designámos de ‘académica’, o desenho, surgido no início do século XX, inspirado na ideia de *forma abstrata*. Em 1907 Wilhem Worringer escreveu uma obra intitulada “Abstracção e Empatia” onde se relevava já a *substância* das formas por oposição aos valores de percepção. Em 1911 Kandinsky publica “Do Espiritual da Arte” que iria influenciar decisivamente o ensino da Bauhaus e que teria expressão na obra “Ponto, Linha, Plano” de 1926. Um ensino nasce assim, também ele, baseado em regras de valores expressivos rígidos, e de princípios de composição muitas vezes pré-estabelecidos, dos quais surgiram inúmeros exercícios aplicados nas escolas de todo o mundo.

⁴ Citado por Rego (2015)

⁵ Citado por Tavares (2013)

1.1.2. ENSINO LIVRE

A via do 'ensino livre', olha para o desenho de uma forma praticamente oposta: tudo ou quase tudo é válido. Os resultados pouco ou nada importam desde que promovam a satisfação pessoal do executante, que lhe proporcionem bem-estar. O que conta é, precisamente, o processo e as sensações proporcionadas. Muitas vezes, mesmo que exista uma escolha prévia dos materiais, estes são colocados à disposição e utilizados pelo aluno como este bem entender.

Pretende-se promover a liberdade total e que cada um se exprima à sua maneira. Esta abordagem promove naturalmente a inclusão porque não exclui ninguém, nem qualquer tipo de resposta e por isso mesmo está muitas vezes ligada a intervenções do foro psicoterapêutico, em contexto clínico onde, entre outras coisas e com a ajuda do tal 'traçado não pensado' se pretende que a criança desenhe o mais livremente possível de modo a que possa exprimir o que vai no seu íntimo ou mesmo subconsciente. Desta forma, consegue exteriorizar sentimentos ou acontecimentos que não verbalizaria.

A 'ensino livre' do desenho é frequente no pré-escolar e ensino básico - antes das atividades plásticas e artísticas em geral não serem poluídas pelo olhar exigente e castrador do adulto que procura no desenho da criança semelhanças com o real e as cobra quando não as encontra. Talvez o primeiro ciclo seja o único momento ao longo de toda a vida escolar de um aluno do ensino regular português em que os materiais plásticos estão permanentemente à sua disposição, porém, sem grande orientação na forma como são utilizados. Nos anos escolares seguintes, exceptuando, evidentemente, os alunos que optam pela vertente artística, esta prática é mesmo abandonada, excepto em contexto ocupacional (ATL, Campos de Férias ou 'workshops', por exemplo) que tem conhecido uma enorme projecção e adesão com o advento das redes sociais e novas tecnologias em geral.

As regras rígidas da academia são aqui substituídas por palavras como 'energia', 'movimento', 'corpo' ou 'liberdade', muito utilizadas aquando do lançamento dos exercícios propostos por esta abordagem. É promovido o acto de sujar não apenas a superfície mas também o executante se isso for necessário ou o ajudar a quebrar os constrangimentos físicos e potenciar a liberdade de acções durante o processo.

Esta abordagem passou a estar legitimada a partir do início do Séc. XX quando a arte passou a ser olhada de outra forma. Nascidos com as convulsões sociais resultantes de duas Guerras Mundiais no espaço de poucos anos, todos os passos do processo criativo

ganharam importância e o objecto artístico passou a ser apenas uma das múltiplas possibilidades de exprimir um trabalho (Elias & Vasconcelos, 2009) o processo ganhou um peso tal que se sobrepôs.

“Lucy Lippard e John Chandler falam do interesse dos artistas por trabalhos que enfatizam o processo do pensamento e assinalam a consequente perda de interesse pelo objecto artístico. Os autores referem que o objecto artístico é um dos muitos aspectos que um trabalho poderia apresentar, alinhando a sua declaração com os escritos de Sol LeWitt, quando este diz que esboços e esquemas podem ser considerados trabalho artístico. Arte como ideia e arte como acção, são apontadas como duas fontes para as manifestações artísticas associadas à desmaterialização do objecto, sendo que, na Arte como Ideia, a sensação deu lugar ao conceito, e na Arte como Acção, a matéria transformou-se em energia e em movimento-tempo.” (Elias & Vasconcelos, 2009)

Estavam lançadas as bases para uma nova forma de olhar o desenho, uma forma que se pretendia liberta do espartilho que eram as ‘regras’ impostas até então. Estes artistas procuravam que fosse apenas o gesto, a energia contida num impulso criativo e instintivo, aquilo que determinava a disposição dos materiais e que permaneceria na superfície. Artistas como Pollock (1912-1956) preocupavam-se sobretudo que nas suas telas acabadas ficassem registos dos seus gestos. Cores ‘arrastadas’ pelos movimentos do seu corpo, do seu braço, da sua mão. O corpo do artista, os movimentos por ele exercidos durante o processo, ficam grafados na obra final.

“Eis, portanto, um aspecto da pintura que ainda parecia estar inexplorado: o puro manuseio da tinta. (...) Foi sobretudo o artista norte-americano Jackson Pollock (...) quem despertou o interesse pelas novas técnicas de aplicação da tinta. (...) Impacientando-se com os métodos convencionais, colocava as telas no chão e derramava ou arremessava as suas tintas, acabando por obter configurações surpreendentes (...). Lembrou-se provavelmente de histórias sobre os pintores chineses que tinham usado tais métodos nada ortodoxos, bem como na prática dos índios americanos de fazerem imagens na areia para fins mágicos. (...) o anseio de simplicidade e o de espontaneidade pueril, que suscita a lembrança das garatuñas infantis numa época da vida anterior àquela em que as crianças começam a formar imagens; e, na extremidade oposta, o interesse sofisticado pelos problemas de uma ‘pintura pura’” (Gombrich, 2006; p.603-604)

Esta forma mais ‘acessível’ de encarar o desenho acabou por dar lugar a uma reflexão profunda também no campo do ensino. O meio académico teve necessidade de reflectir sobre o papel que o desenho poderia vir a ocupar no currículo escolar e, mais importante ainda, aquilo que as artes poderiam acrescentar, como mais-valia, aos currículos estabelecidos (EISNER, 2002). De cariz profundamente **exclusivo** até então, o desenho transforma-se numa autêntica bandeira do processo **inclusivo**. Esta mudança era assente no pressuposto – ‘ensino livre’ - de que na arte o processo é que conta e que na sua

execução existe uma componente marcadamente sensorial e uma tomada de consciência do corpo, culminando numa gratificação pessoal e tranquilidade interior, que podem ser experienciados por qualquer pessoa aquando da criação do objecto artístico.

Embora disruptivos e, de certo modo, revolucionários estes movimentos não proclamavam nenhuma novidade, uma vez que esta atitude está na génese da criação artística no sentido mais lato do termo: tanto na criação artística individual como colectiva. Como tentaremos expor mais adiante neste trabalho, encontramos “uma convergência entre a infância da humanidade e a infância da arte” (Rodrigues, 2016; p.103) pois a atitude ‘primitiva’ procurada por estes movimentos, está contida no traçado da criança tal como no do homem primitivo. Nas suas produções predominam o sentir e a experiência sobre o pensamento teórico ou intelectual.

Após duas Guerras Mundiais no espaço de poucos anos e as suas consequências catastróficas, tudo o que até então existia - incluindo a Arte, obviamente - foi colocado em causa. Estes movimentos procuravam “esses valores de gravidade, esse sentido de festa, essa instantaneidade da invenção que caracterizam a infância, a arte contemporânea” e foram encontrá-los “no *happening*, na pintura gestual e em todas as manifestações de anti arte” (Méredieu, 1979; p.6-7). A pintura tal como era conhecida, sobretudo a figurativa, deixou de fazer sentido para os Movimentos modernos e como contraponto, o gesto ganhou maior peso e relevo. Passou a ser mais importante o processo do que a obra final.

“(…) O artista contemporâneo reencontra assim uma atitude que é a mesma da criança em face de suas produções. Esta não se apegando espontaneamente às suas obras, e quando o faz parece que é sob a influência do adulto que, este sim, interessa-se pela obra e pela obra acabada. **A criança de três ou quatro anos não reconhece como seu o desenho executado alguns minutos antes; depois que a obra é produzida, retira-se dela e concentra todas as suas energias no gesto do momento.** Encontra uma intensa satisfação na manipulação das cores e pigmentos que imprime no papel, utilizando assim sem saber as técnicas da “action painting”. **Só o prazer do gesto é que conta, o traço ativo que se desenvolve e vive sua própria vida.** Esse dinamismo do traço - que é uma das bases da pintura contemporânea - faz da criança um verdadeiro ator que se projeta na sua obra até que ambos se tornem um só. **Na criança, o desenho é antes de mais nada motor; a observação de uma criança pequena mostra bem que o corpo inteiro funciona e que a criança sente prazer nesta gesticulação.**” (Méredieu, 1979; p.6)

O termo ‘arte bruta’ foi proposto por Jean Dubuffet (1901-1985) para se referir à arte produzida por artistas não profissionais, movidos por impulsos em estado bruto, na

expressão livre da criança antes de ser escolarizada, nos murais do homem comum e na arte psicopatológica. (Rodrigues, 2016; p.24). Nos ambientes urbanos actuais, proliferam produções com estas características. Os *graffitti* ou *tags* produzidos à revelia da lei e, portanto, registados de uma forma rápida e espontânea, contêm no seu âmago este impulso físico, presente também no resultado final, que é um resultado óbvio do gesto que o produziu.

“Uma obra de arte não é apenas um jogo de formas e de cores, tornando-se meramente decorativa. É também uma obra expressiva, porque exterioriza as inquietações mais profundas da natureza humana. (...)”

Ao invés da interpretação de uma obra apenas em função de um referente mais ou menos conhecido, sabemos hoje que o processo inverso é igualmente válido. Assim, poderemos sentir a linha, a forma e a cor como elementos expressivos, com uma carga simbólica mais implicativa do que explicativa, mais puramente visual do que ilustrativa. Segundo Georges Mathieu, pintor gestual abstracto, se durante muito tempo o significado precedeu a obra de arte, hoje a obra de arte pode anteceder o seu significado. (...) Uma simples linha pode revelar uma expressividade própria, em íntima relação com aquele que a traça. O espírito humano capta, configura e interpreta a imagem que tem do mundo exterior, com poderes conscientes e inconscientes” (Rodrigues, 2016; p.20)

Também estes produtores de conteúdo se manifestam “em locais onde sabem que as suas imagens e palavras podem ser vistas e lidas” e “não se dirigem aos destinatários habituais (eruditos, críticos e *marchands*) da produção artística profissional. No caso do ‘louco’, o destinatário é imaginário (...). No caso da criança, é o prazer lúdico de pintar, modelar e construir que sobressai, independentemente do que isso possa significar para os outros (...)” (Rodrigues, 2016; p.24) a única coisa que lhes importa é deixar a sua marca, perpetuar a sua presença, gritar ao mundo ‘eu estive aqui’.

Falamos de duas dimensões distintas de olhar, ensinar e viver a mesma acção. Num e noutro caso perdem-se abordagens importantes que impedem uma experiência completa na aprendizagem do desenho. Se a abordagem do ‘ensino académico’ permite uma evolução sustentada bem como uma aproximação à reprodução verosímil da realidade e ao domínio dos valores dos elementos da linguagem visual, ela não serve os alunos que tenham maiores dificuldades. Para um aluno com dificuldades cognitivas, pode não ser possível compreender a lógica inerente à representação perspéctica, por exemplo. Impede uma experiência satisfatória a alguém que pretenda simplesmente experimentar esta actividade por puro prazer ou que tenha uma evolução mais lenta, pois os conhecimentos necessários ao domínio das competências levam tempo a ser adquiridos e mais ainda a serem

praticados até adquirir um total domínio. Parte dessa prática é efectuada em exercícios cujo resultado final não pode ser considerado uma obra acabada e, muitos deles, ao invés de realizarem o executante podem mesmo desencorajá-lo.

A abordagem do 'ensino livre' deixa pelo caminho processos e mecanismos fundamentais no desenvolvimento de técnicas e de atitudes que permitem fazer do desenho uma linguagem polivalente e um instrumento de comunicação multifuncional. É mais difícil manter a motivação, uma vez que, com a evolução natural decorrente do processo de aprendizagem chegará um ponto onde o aluno desejará superar-se. Se o desenvolvimento dessas técnicas acabar por se revelar indiferente uma vez que todos os resultados são legítimos, deixa de existir uma escada evolutiva, apenas um campo plano onde tudo é aceite. É natural que surjam mais rapidamente sintomas de frustração ou mesmo o sentimento de que não vale a pena continuar a investir numa actividade em que, aparentemente, já foram cumpridos todos os objectivos.

2. TRANSVERSALIDADE NO DESENHO

Esta reflexão pretende verificar a existência de um espaço, no ensino do desenho, onde o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva para além da dicotomia *exclusivo-inclusivo*, e ainda responder a uma outra questão, consequente mas fundamental: existindo essa dimensão, será ela passível de ser aplicada em sala de aula numa turma do ensino regular de uma escola pública portuguesa, com recursos acessíveis a qualquer professor e aluno? Esta vontade surgiu porque a existência destas duas dimensões paradoxais no ensino do desenho era um tema frequentemente abordado nas conversas que iam acontecendo durante as aulas, no grupo de estágio. Ao observarmos a resposta dos alunos aos exercícios propostos, questões como a natureza do desenho, a necessidade de auto-regulação por parte do aluno de Artes, a impossibilidade do desenho ser projectado ou antecipado, ou o facto deste ignorar a sua própria direcção eram frequentemente abordadas. Mas foi a discrepância na resposta aos exercícios de desenho analítico por parte dos alunos mais experientes ou ‘dotados’ por comparação com os outros que, ou haviam chegado nesse ano lectivo à área de Artes ou eram alunos com NEE que nos fez querer aprofundar o assunto. Talvez devido à nossa experiência profissional no trabalho com crianças com problemas do foro psiquiátrico e outras patologias, que nos leva a estar particularmente atentos às situações de exclusão - mas também às de inclusão forçada - e a pensar em soluções para contorná-las, este assunto começou a ser cada vez mais debatido entre nós e as peças começaram a encaixar-se, construindo um caminho que fomos percorrendo lentamente até conseguirmos montar uma experiência exequível para determinar a aplicabilidade de uma prática de aprendizagem do desenho na disciplina de Desenho A que se possa integrar no sugestivo conceito de **clusividade**, do qual aqui, talvez abusivamente, nos apropriamos da linguística (vide nota à Introdução).

Na busca desse espaço de equidade, identificámos as duas dimensões do ensino do desenho atrás descritas e procurámos uma proposta que anulasse tanto quanto possível as discrepâncias entre os dois métodos de ensino. Pareceu-nos que a melhor estratégia seria procurar o maior número de pontos comuns entre as duas realidades, tentar encontrar uma zona de intersecção entre esses dois mundos. O que haveria em comum entre o ‘ensino livre’ e o ‘ensino académico’ do desenho?

As regras rígidas do ‘ensino académico’ não poderiam estar presentes pois não encontrariam correspondência no desenho inclusivo. Interessava-nos um espaço de liberdade onde todos pudessem agir e participar sem constrangimentos. Porém, não nos interessava propor um exercício de estudo onde a liberdade fosse total e onde cada aluno

pudesse fazer aquilo que quisesse, sem regras, sem limites impostos à partida pois isso impossibilitaria a comparação dos resultados e, sem comparação (de resultados), não é possível comprovar se o método é inclusivo ou exclusivo. Não seria possível também, avaliar a resposta dos alunos ou declarar a sua validade - ou não - a partir daquilo que foi pedido. As regras são fundamentais para cumprir um compromisso como o da avaliação que está implícito no complexo triângulo pedagógico professor-aluno-saber. Além disso, não nos parece que o ensino deva apenas proporcionar experiências; ensinamos, com o propósito de evoluir constantemente.

“O mestre, ao iniciar a criança na linguagem escrita, deve, de certa maneira, procurar seguir, ou , pelo menos, ter em conta, a evolução histórica da humanidade, cuja inteligência se desenvolveu a partir do movimento corporal” (Santos, 2009; p.181)

As regras deste jogo teriam que ser esclarecidas antes dele ser jogado, os alunos deveriam partir para a acção com o projecto balizado, garantindo duas coisas fundamentais: que os exercícios fossem acessíveis e concretizáveis por todos, sem excepção e que, apesar das regras, os resultados pudessem ser realmente únicos e irrepetíveis. Pareceu-nos que a mencionada pulsão inicial, a vontade de riscar utilizando o corpo, presente na infância e nos primórdios da humanidade, seria um ponto comum não apenas entre as duas dimensões do ensino do desenho mas também entre todos os alunos enquanto seres humanos. Deveríamos procurar um exercício que promovesse aquilo a que poderíamos chamar de ‘desenho antropológico’ uma vez que nasce de uma necessidade de comunicação com o outro com origem no próprio corpo e utilizando-o para a sua execução.

2.1. PULSÃO

“Há, portanto, nos antecedentes do *grafismo*, um movimento inicial que se desenvolve a partir da experiência de matérias pastosas ou objecto a três dimensões, experiências de superfícies, de projecção de coisas e objectos e do exercício de manchas e traços. Posteriormente, quando na segunda infância é capaz de delimitar e definir figuras compreensíveis para outros, o desenho e a pintura passam a poder integrar emoções mais complexas, sentimentos e interpretações racionalizantes: a criança faz uma garatuja e diz que é um cão ou um automóvel; mais tarde, em cenas de luta entre *homens bons e maus*, ela pode disfarçar os seus conflitos com o adulto e a sua agressividade para com ele (defesa pelo desenho)” (Santos, 2009; p.190)

Como afirma Rego (2015; p.17), o acto de desenhar é anterior à invenção da linguagem falada ou escrita. Também a expressão infantil começa antes da criança falar: no plano plástico, começa pelo borrão e no plano gráfico pelo rabiscos (Méredieu, 1979; p.24). Ou seja, por muito que alguns adultos proclamem aos sete ventos que não sabem desenhar, a verdade é que, a um tempo, todos nós fomos desenhadores e, de tal forma competentes, que todos nos sentíamos realizados com a nossas criações. É raro uma criança não gostar de desenhar, aliás, é comum estar sempre disposta a desenhar. Esta pulsão para um desenho que nos sai literalmente do corpo e que em comunhão com o corpo é construído, “radica na vontade do desenhador transcender a condição do ser encerrado sobre si, para, de um modo claro, participar na complexidade do mundo, interagir com ele, fazer parte” (Rego, 2015; p.17). Neste tipo de ‘desenho antropológico’ a satisfação que o desenhador sente, vem do simples acto em si, por ter sido uma realização sua e nele ter estado totalmente envolvido durante o tempo da sua realização. Por isso é comum não haver uma relação afectiva com o desenho, enquanto obra final, após a sua realização. Esquecem-se dele e passam a outro ou a outra actividade qualquer.

“A actividade gráfica faz parte das funções sociais do homem, isto é, das funções que lhe permitem relacionar-se com os outros; a vida de relação desenvolve-se paralelamente à *aprendizagem da existência e das funções do próprio corpo* que estão na base do grafismo: tomando *consciência do gesto* que define o corpo próprio ou um outro corpo, a criança pode-o prolongar *pelo traço* desenhado e este pode conduzir ao *signal*, que se transforma em *símbolo*. (...)” (Santos, 2009; p.187)

Por ser resultado deste processo de auto-conhecimento, a produção de traços e rabiscos está sempre associada a uma experiência de prazer, a um fascínio que inicialmente nem desperta grande interesse para a criança, tão absorvida está com o manuseamento dos materiais (Méredieu, 1979; p.16-18). Estes grafismos primordiais começam por ser uma consequência inadvertida dos gestos exploratórios dos limites do nosso corpo. Depois, gradualmente, os adultos impõem a utilização de um código narrativo. O rabisco “de ordem pulsional, não imediatamente legível” é, como sublinha Méredieu (1979; p.23), “ignorado em

favor de um desenho orientado para a representação de uma realidade visual. Esta, imediatamente legível pelo outro (...) não apresenta problemas de reconhecimento”.

“(...) Este empobrecimento da expressão efetua-se frequentemente na escola, agente de transmissão de uma cultura redutora e classificatória. A criança aprende então a utilizar os elementos de um código gráfico praticamente universal, que lhe permite fazer-se compreender e entrar em contato com o adulto. O processo de socialização está acionado. De expressiva a função do desenho se torna comunicativa.” (Méredieu, 1979; p.16-18)

Portanto, a velha questão do modelo escolar que formata os alunos e os torna todos iguais, é também verdade no que ao desenho diz respeito. Claro que as propriedades do traço diferem de aluno para aluno, não existem dois iguais, mas a ‘magia’ acabou. Perde a espontaneidade porque o Desenho passa a ser cada vez mais ‘pensado’ e, como salienta Méredieu (1979), “quanto mais a criança avança em idade, mais diminui a rapidez de execução”. Acontece também um fenómeno altamente subversivo que é o facto de, desta forma, o desenho ficar muito mais susceptível à crítica. A mencionada ‘função comunicativa’ não só polui os impulsos mais genuínos como passa a permitir observações como ‘não está nada parecido’, ‘não consigo perceber o que isto é’ ou ‘as nuvens não são dessa cor’, observações que - para além de altamente discutíveis - afastam-nos duma apreciação meramente plástica e expressiva, privilegiando desde tenra idade uma noção de desenho realista, tão propícia à frustração. Mais tarde é a própria criança que, na entrada da adolescência, exacerba esta tendência e aumenta a pressão sobre si mesma na tentativa de “fazer como os adultos”. É muitas vezes neste momento, por força dos sentimentos de frustração inerentes, que os adolescentes deixam de desenhar e não mais o voltam a fazer com regularidade.

A igualdade de acesso que procurávamos no exercício que proporíamos, fez-nos pensar que mesmo os materiais utilizados poderiam ser um entrave para alguns alunos. A necessidade de um domínio técnico para a utilização de, por exemplo, pastéis de óleo, para executar uma determinada composição, teria que ser amenizada de alguma forma. Não poderia representar um motivo de exclusão para quem nunca tivesse experimentado esse material ou quem desconhecesse as suas especificidades. Só conseguiríamos garantir isso de duas formas: ou utilizando apenas materiais comuns, ou alterando aquilo que habitualmente se espera da utilização de um determinado material, ou seja, através dos objectivos propostos. Teríamos que, de alguma forma, garantir que o resultado não dependesse nem do material riscador nem da destreza na sua utilização, um resultado não figurativo onde a única condição para que o resultado fosse válido fosse o cumprimento dos limites impostos.

Mas podíamos ir ainda mais longe. Poderíamos ambicionar encontrar um modo de diluir de forma ainda mais significativa as diferenças provenientes da maior ou menor experiência de cada um e de uma maior ou menor facilidade no manuseamento dos materiais. Concentrámos a nossa atenção em algo que ficasse a montante da utilização dos materiais, dos conhecimentos técnicos e teóricos, ao encontro de uma zona que fosse comum a todos e a toda a actividade artística: o corpo.

“(…) os materiais, como escreve Bachelard em *A Terra e os Devaneios da Vontade*, são “convites para exercer as nossas forças” [Bachelard, Gaston - *A Terra e os Devaneios da Vontade*, 1991, p. 25, Martins Fontes]; o homem lúcido “reclama adversários”, e é nos objectos duros do mundo “que começam as alegrias fortes”. Alegrias fortes que resultam do suor, da sensação de fazer algo: “Com o mundo resistente, a vida nervosa em nós associa-se à vida muscular”: a imaginação activa os músculos, aquece-os. Chamemos a isso intenção ou vontade: será sempre um *inclinár da musculatura*, uma *intensidade interior*, uma *excitação*; a imaginação é “cortante ou ligante, separa ou solda” (Tavares, 2013; p.428-429)

Temos, portanto, um mundo feito de ‘matéria dura’ que se torna irresistível à acção do homem. E é nessa acção sobre a matéria que o Homem vai encontrar a satisfação (‘as alegrias fortes’) de uma obra feita, de um testemunho da sua existência. Nós somos um corpo e é ele (nele) o princípio de tudo. Nele nascem os sentimentos, e “(…) a emoção é a base de todos os fenómenos de comunicação ou linguagem” (Santos, 2009; p.172). Todas as nossas intenções e vontades começam antes de mais dentro do nosso corpo. Por vezes não chegam a ser exteriorizadas, mas é sempre no interior do nosso corpo que nascem, incluindo essa pulsão primordial para o Desenho. Pareceu-nos termos encontrado o denominador comum, a tal intercepção entre as duas dimensões do ensino do Desenho.

Talvez não exista inscrição mais verdadeira do que aquela onde a acção pretende unicamente grafar a superfície. Desprovida de uma intenção de significado, a acção torna-se apenas visceral. Não pensada. Quanto mais consciente o gesto, menos espontâneo ele surge. Assumindo isto, será mais fácil compreender os exemplos onde os próprios autores não conseguem explicar determinadas tomadas de decisão. É como se durante o processo fossem tomados por um estado de ‘ausência’, como se ‘desligassem o cérebro’, e fosse a sua própria mão, o seu corpo, a liderar o processo e a tomar as decisões sozinha.

2.1.1. INFÂNCIA - EU

“A actividade gráfica faz parte das funções sociais do homem, isto é, das funções que lhe permitem relacionar-se com os outros; a vida de relação desenvolve-se paralelamente à *aprendizagem da existência e das funções do próprio corpo* que estão na base do grafismo: tomando *consciência do gesto* que define o corpo próprio ou um outro corpo, a criança pode-o prolongar *pelo traço* desenhado e este pode conduzir ao *sinal*, que se transforma em *símbolo*.” (Santos, 2009; p.187)

Na infância, quando começamos a produzir os primeiros rabiscos, estes são traçados circulares, do “tipo motor e correspondem a uma simples descarga cinestésica” (Méredieu, 1979; p.28). Não sabemos porque o fazemos nem o fazemos com qualquer intenção particular. Levinstein⁶ alerta para o facto de que “a criança narra graficamente. *O desenho é uma descrição e não uma reprodução. O desenho é uma linguagem*” e não deve ser vista nem lida como uma representação. Nesta fase, quando a criança desenha “é como se enviasse cartas para si mesma.” (Lameirão, 2016; p.16). É uma actividade exploratória. Santos (2009; p.191) menciona Cecília Menano ao lembrar que “No que respeita ao desenho, as primeiras experiências resultam de uma espécie de excursão do lápis através de uma superfície, num movimento em que a criança se expande para fora ou para longe de si, ultrapassando o espaço limitado em que iniciou a experiência. O lápis é mais importante do que a própria produção”, não há um destinatário senão o próprio autor no momento da autoria nem a intenção de realizar uma obra final.

“Efetuado de início pelo simples prazer do gesto, o rabisco é antes de tudo *motor*. Só depois é que a criança, notando que o seu gesto produziu um traço, tornará a fazê-lo, desta vez pelo prazer do efeito, Momento decisivo esse, em que a criança descobre a relação de causalidade que liga a ação de rabiscar e a persistência do traço. É aí que se situa a origem do grafismo voluntário. Este traço acha-se ele próprio precedido de outros jogos e manipulações - papinha, chocolate, mingau, excrementos - que proporcionam à criança um intenso prazer, frequentemente associado às censuras dos pais. A satisfação de rabiscar e, mais ainda, de borrar “inscreve-se nos determinismo mais elementares da vida instinto” (Méredieu, 1979; p. 24-25)

Depois acontece este fenómeno perverso: é a censura ao acto de marcar algo que não era suposto e/ou que não nos pertence, que cria a primeira associação entre o Desenho e o prazer. Wallon⁷ afirma: “O traço (ou traçado) torna-se o motivo do gesto, mesmo que inicialmente este traço tenha sido fortuito e o efeito torna-se causa por sua vez”. Uma

⁶ citado por Santos (2009; p.145)

⁷ citado por Santos (2009; p.144)

inscrição tem tanto significado quanto a importância da superfície onde é inscrita. Ao desenhar num livro do Pai ou nas paredes de casa, a criança sabe que a sua marca causará um impacto maior na vida de outras pessoas. Outras situações existem, igualmente prazerosas, onde a criança que risca sabe à partida que o traçado será efémero e não deixa de o executar por isso: como quando desenha num espelho embaciado, por exemplo.

O conhecimento e a lenta tomada de controlo do próprio corpo estão na origem dos primeiros traçados. Prudhommeau⁸ afirma-o claramente: “A actividade gráfica é condicionada pela evolução psicomotora e é por isso que os primeiros rabiscos coincidem com os primeiros passos”. É também por terem no corpo a sua origem que neles predominam as formas circulares. Só mais tarde as linhas rectas entram nas composições uma vez que não é possível desenhar ângulos de uma forma fluida e natural com os nossos membros. Pelo contrário, estes traçados implicam uma paragem abrupta e uma mudança de direcção. Estes traçados “de tipo perceptivo, devem-se a uma modificação da relação olho-mão. O olho, que no começo “segue a mão”, passa a guiá-la” (Méredieu, 1979; p. 28)

“Leonardo da Vinci disse que na natureza não há traços nem linhas, mas perspectivas esfumadas ou oposição claro-escuro, e Cézanne afirmou que as linhas de separação não existem na natureza. Assim, de acordo com estes pintores, podemos concluir que o simples traço tem já em si próprio um valor simbólico” (Santos, 2009; p.187)

O gesto é comunicação. Tal como nas mensagens escritas ou faladas, nem sempre os movimentos são claros. Os gestos têm as suas interpretações, os seus códigos próprios, e nem sempre eles têm que ser claros. Podemos querê-los dúbios ou amplos, com múltiplos significados, podemos conjugar num só gesto vários sentidos e colocar neles emoções complexas.

“(…) podemos perguntar-nos não apenas sobre onde se localizam as sensações, mas o que são elas, que coisas movimentam, que movimento têm, elas próprias? Qual a origem física, material, da alegria? *Qual o material da própria alegria?* E da dor? (...) “É bem possível que as glândulas de uma pessoa triste”, escreve Wittgenstein, “segreguem diferentemente das de uma pessoa que esteja alegre; e também que a sua segregação seja a ou uma causa de tristeza. Mas daí não se segue que a tristeza é uma *sensação* produzida por esta secreção?”” (Tavares, 2013; p.353)

Uma vez mais, é o corpo a origem de tudo, incluindo as sensações. Não apenas as físicas, mas também as psicológicas como as emoções e ‘estados de espírito’. Inevitavelmente,

⁸ citado por Santos (2009; p.144)

qualquer gesto contém em si aquilo que o corpo está a sentir. O gesto como que traduz uma linguagem interior, não visível, tornando-a uma realidade no mundo exterior. Se conseguirmos ter este *canal aberto* entre aquilo que sentimos interiormente e o registo do nosso corpo, não será o desenho a demonstração mais verdadeira daquilo que sentimos?

“(...) “tudo o que diz respeito à criança (suas experiências, sentimentos, crescimento...) atua sobre essa evolução dos signos da linguagem plástica” (...) A criança zangada rabisca com energia, a angustiada barra com traços negros o desenho que acabou de fazer” (Méredieu, 1979; p.18)

Esta espécie de assinatura pessoal, grafada como consequência dos nossos movimentos anatómicos é como uma materialização das pulsões e energias que habitam aquele corpo em concreto e mais nenhum outro. É por esse motivo que, como afirma Nicolaides (2008; p. 26), “Your signature is never the same twice, but it is always unmistakable because it has a characteristic gesture”. O registo destes gestos tem a capacidade de visualizar o nosso carácter, a nossa voz própria e de, através deles, a irmos - e nos irmos - conhecendo. White (2011, #17) resume bem esta ideia ao afirmar que “drawing is about mark making. Every mark has is distinct character and quality. Every mark is a signature. Variation in pressure and weight is the visual equivalent of intonation. (...)” e por isso mesmo nas garatujas encontramos, desde logo, as potencialidades expressivas de uma personagem embrionária. Encontramos garatujas violentas ou débeis, agressivas ou calmas, expansivas ou retraídas (Rodrigues, 2016; p. 32).

“Os professores devem compreender que o desenho é uma linguagem e que através do traço e da pintura ‘a criança exprime as características universais da alma humana, ainda virgem das convenções sociais e académicas’ (Herbert Read)” (Santos, 2009; p.146)

2.1.2. PRÉ-HISTÓRIA - MÃO

“A criança, como o homem primitivo, *projecta* o seu *corpo* numa superfície ou numa matéria plástica para se ajustar na *construção* do Eu corporal” (Santos, 2009; p.154)

Também os primeiros registos gráficos do Homem, sulcados nas paredes das cavernas, não pretendiam ser uma representação fidedigna do real. Não pretendiam ser uma representação sequer, antes testemunhos de um ser, uma vida frágil numa constante luta pela sobrevivência, que desta forma se imortalizava. Também o desenvolvimento gráfico das crianças começa nesse estágio pictórico, com as primeiras manifestações a acontecerem por volta dos dezoito meses e até aos três anos. Existe um paralelo com os registos primitivos na medida em que em ambos os casos a origem dos traçados se encontra na pulsão que nasce do prazer em macular as superfícies para os quais se utilizam os movimentos do braço, antebraço e restante corpo (Rodrigues, 2016; p.32). Por isso Rego (2015; p.30) cita Thoreau quando afirma que em ‘cada criança que nasce recomeça o mundo’. Nas crianças, os traçados iniciais são como que uma demonstração gráfica das conquistas que estão a ser adquiridas nessa fase, através destes movimentos espontâneos. Daí esses primeiros traçados serem muitas vezes turbilhões elípticos que partem do centro e que correspondem a uma simples excitação motora (Wallon⁹). Todas essas conquistas, como é o caso da persistência, da força, da amplitude dos gestos, da destreza e da flexibilidade, serão futuramente aplicadas na postura para o traçado e para a escrita (Lameirão, 2016; p.25). Tal como na infância, nos registos pré-históricos predominam as linhas curvas e as formas arredondadas porque elas são consequência da estrutura fisiológica do corpo, com as suas amplitudes limitadas a partir de eixos determinados: ombros, pulsos, joelhos, anca, etc.

“Boa parte das tarefas manuais mais complexas acontece por meio do movimento dos dedos indicador e polegar opositor, com o gesto da “pinça”, tipicamente humano. Outro gesto exclusivo do ser humano é o giro de 360 graus realizado pelo pulso; os dois ossos do antebraço giram um sobre o outro, formando um cruzamento. (...) (Lameirão, 2016; p.16)

Na infância lutamos pela conquista e controlo do nosso próprio corpo do mesmo modo que o homem primitivo tentava dominar e controlar a utilização da mão. Foi a mão que possibilitou ao Homem diferenciar-se dos restantes animais e não apenas subsistir mas colocar-se no topo da cadeia alimentar. “*As mãos organizam-se como instrumento*” (Santos, 2009; p.170), as suas características fisiológicas em associação com as capacidades cognitivas do ser

⁹ citado por Méredieu (1979; p.25)

humano fizeram do mundo aquilo que ele é hoje: o ‘nosso mundo’, para o bem e para o mal. Tavares (2013; p.418-421) afirma, citando Paul Valéry, que a mão é “esse órgão extraordinário no qual reside quase toda a potência da humanidade”, e que possui, ainda, uma particularidade: é o órgão que por excelência “se opõe à natureza, da qual no entanto faz parte”. A mão é aquilo que “contraria (...) o curso das coisas”. Como a seguir veremos, esta citação é de uma enorme relevância para a nossa investigação: a mão como parte privilegiada do corpo, elemento da natureza que se lhe opõe para vincar e perpetuar a sua passagem.

“As pinturas, e, muito mais tarde, os textos serviram de marcos e de pausas para reflexão, alertas, divertimento e prazer. Ajudaram a clarificar o que deveriam ter sido confrontos confusos com a realidade. Ajudaram a deslindar e a organizar o conhecimento. Proporcionaram um caminho para a compreensão do que significam as coisas.” (Damásio, 2007; p.249)

2.1.3. MOVIMENTO - CORPO

O corpo em geral e a mão em particular, são como veículos para a exteriorização das nossas emoções, mas é através do movimento que eles comunicam. Santos (2009; p. 180) cita Luquet ao afirmar que “(...) o desenho é ‘um prolongamento do gesto’” e sem o gesto, sem o corpo em movimento, ele jamais acontecerá. É, portanto, através do movimento do nosso corpo, condensado na nossa mão, que alteramos o mundo à nossa volta.

“(...) quando se fala da mão que dirige a matéria, estamos mais a falar na máquina que dirige a matéria; (...) que leva a matéria para a esquerda, para a direita, mais para cima, mais para baixo, que faz, enfim, a matéria dar uma volta aqui, outra ali, que abre um determinado buraco, etc., etc. Digamos que a matéria é transformada em forma por via de um circuito, de um conjunto de movimentos que empurram as partes para diferentes sítios: estamos perante uma espécie de *tráfego da matéria*” (Tavares, 2013; p.418-419)

Se “(...) a motricidade que o gesto expressa é o fundamento real do acto gráfico” (Santos, 2009; p.144), eis aquilo a que chamámos de ‘desenho antropológico’. A pulsão primordial de que falamos neste estudo e que associamos ao impulso que conduz ao desenho, está associada ao processo de conhecimento durante a infância, assim como esteve associada ao domínio da mão nas realizações do homem primitivo. Em ambos os casos, é uma questão de sobrevivência, autonomia e auto-conhecimento. É impossível dissociá-la do movimento porque sem ele esta ‘pulsão corporal’ não se manifesta. Ao usarmos o nosso corpo, as amplitudes dos nossos membros - com eixos fixos nos pulsos, cotovelos, ombros, joelhos... - produzem-se movimentos sobretudo circulares. Todas as crianças iniciam a sua expressão gráfica pelas duas formas básicas: a recta e a curva (Lameirão, 2016; p.16), mas predominam as formas circulares o que advém do movimento pendular exercido pelo corpo, por todo o corpo, para a execução do traço.

“(...) the first pendulum-like swinging movement. (...) The movement swings back and forth on the page. To begin with it does not seem that a decision has been reached as to which direction to move in, but eventually two directions are prominent: the vertical and the horizontal” (Strauss, 1978; p.25)

O movimento provém sempre do corpo inteiro, como lembra Méredieu (1979; p.24-25) citando Wallon: “a precisão do gesto está ligada à possibilidade, para os segmentos de membro que o executam, de encontrar um apoio suficientemente firme no resto do corpo”. Ou seja, mesmo quando ao desenhar aparentemente movemos somente a mão, na verdade

estamos a entregar-nos de corpo (e alma?) inteiro àquela acção. Não movemos apenas os músculos da mão mas os do corpo todos, mesmo aqueles que estão imóveis para que a mão permaneça firme e estável.

“É necessário reconhecer, inicialmente, que o ser humano participa por inteiro de cada movimento que faz, pois no movimento de uma parte do corpo está imediatamente contido o repouso das outras que dele não participam. Durante a vigília, da manhã à noite, este estado de repouso nunca é uma função passiva, e sim ativa. Com isto se evidencia um fenómeno primordial de todo e qualquer movimento: quando uma parte do aparelho motor se move, a outra participa dele de forma a possibilitar esse movimento por meio do repouso ativo.” (Lameirão, 2016; p.11)

Por tudo isto, o corpo teria forçosamente que estar no centro da nossa reflexão. O corpo é a origem de toda a comunicação. Santos (2009; p.175) declara que “todo o movimento resulta, em última análise, em *comunicação* ou é integrado pelo indivíduo como meio de a atingir. Toda a comunicação implica basicamente emoção, sentimento e experiência vivida no contacto com os outros” e Tavares (2013; p.259-260) sublinha esta ideia quando afirma que “dizer: *está calado*, é o mesmo que dizer: *não te mexas, pára os movimentos*. Dizer: *fala*, é dizer: *mexe-te*.”. Temos então que a acção está intimamente associada ao movimento e, vice versa. Movimento é acção e comunicação. Mesmo quando não pretende transmitir nenhuma mensagem, uma acção que pretenda modificar o mundo, deixar a marca de uma presença é sempre uma acção que grita ‘eu estive aqui’. É o impulso que nos move, literal e figurativamente. O homem é feito dessa necessidade de movimento. Uma pessoa parada é uma pessoa doente, deprimida, rendida. Uma pessoa forçada a parar dá em louca, revolta-se, não tem nada a perder, no limite põe termo à vida.

“A imobilidade é a manifestação pública de um segredo corporal, é um não querer falar, é um não querer tomar partido (...). Pelo contrário, qualquer movimento, por mais minúsculo e por pouco importante que seja, é *um acto político*” (Tavares, 2013; p.211).

O próprio conceito de liberdade está intimamente associado ao movimento: as reformas, as revoluções, toda a concretização de uma ideia, pressupõe acção. Nas acções do homem, “os movimentos do pensamento tornam-se (ou são) movimentos das mãos” (Tavares, 2013; p.276) e, como tal, movimentos do corpo todo. Não há pensamento sem movimento, nem movimento sem linguagem. Também “desenhar nasce dessa vontade, da noção de que há zonas da existência que não se oferecem à nossa compreensão sem um esforço que vença a inércia e que provoque o gesto e a marca. Henri Michaux (...) insiste bastante nessa força que vence a inércia como origem do gesto artístico” lembra-nos Rego (2015; p.17)

“Todo o movimento resulta, em última análise, em *comunicação* ou é integrado pelo indivíduo como meio de a atingir. Toda a comunicação implica basicamente emoção, sentimento e experiência vivida no contacto com os outros” (Santos, 2009; p.175)

Propusemo-nos então elaborar um projecto onde fossem criadas as condições ideais para que os alunos daquela turma experimentassem regressar a esse estado onde o desenho depende apenas do gesto. Essas condições pressupunham um espaço confortável, ele próprio **clusivo**, num ambiente de total confiança entre colegas e professores presentes para que os gestos fossem o mais espontâneos possíveis e surgissem de uma forma natural pois, como afirma Nicolaidis (2008; p. XIII) “The impulse to draw is as natural as the impulse to talk”.

“O desenho tem um carácter mais dinâmico que o símbolo a três dimensões, por poder mais facilmente *representar movimento*. O desenho é ‘um prolongamento do gesto’ (Luquet). (...) O traço *cristaliza* movimento, indica direcções (...)” (Santos, 2009; p.180)

3. PROJECTO -

O TRAÇO DO CORPO / O CORPO DO TRAÇO

“(...) há um instrumento crucial da mente cultural [*mentes culturais = mentes curiosas e criadoras* (pág. 254)] que reside numa função raramente exaltada: chama-se ‘play’, em inglês, e corresponde a noções como jogo, brincadeira e diversão, o desejo de realizar operações aparentemente inúteis, entre elas a manipulação de pedaços do mundo, reais ou em forma de brinquedo; o movimento do corpo nesse mundo, como por exemplo dançar ou tocar um instrumento; o movimento de imagens na mente, reais ou inventadas. Obviamente, a imaginação é um parceiro importante e próximo do ‘play’ (...). PLAY diz respeito ao que se pode fazer com a infinidade de sons, cores, formas e peças *Lego* ou *Meccano*, ou com jogos de vídeo. PLAY corresponde à possível infinidade de combinações de significados de palavras e de sons; e ao planejar uma experiência ou ao ponderar os diferentes planos para aquilo que tencionamos fazer. (...) PLAY e cooperação, por si próprias, e independentemente do resultado das respectivas actividades, são ações homeostaticamente favoráveis. Recompensam os ‘jogadores/cooperadores’ com uma enorme variedade de sentimentos agradáveis” (Damásio, 2017; p.255-256)

Seria necessário montarmos um exercício que pudesse extrair este gesto primordial, nascido do corpo, num ambiente que ajudasse a ‘desligar o cérebro’ para que o gesto saísse o mais puro possível e o traço fosse uma consequência desse movimento: “ainda que seja uma abstração, a linha é sempre uma atividade porque é fruto do movimento.” (Lameirão, 2016; p.20). E, para que o gesto pudesse sair do corpo inteiro, tínhamos que dar espaço - ao gesto e ao corpo - aumentando a área de trabalho e a dimensão da superfície a desenhar. Se trabalhássemos com uma escala de 1/1, a escala do corpo humano, estaríamos a plasmar movimentos reais e a explicitar o processo - os gestos - do artista.

“Parece haver na figura humana representada pela criança alguma coisa que efectivamente lhe corresponde, o seu próprio corpo (*‘esquema corporal’*); pensamos que ela escolhe o papel de maiores dimensões, por ser aquele que lhe permite satisfazer a necessidade de espaço para se *projectar* numa superfície e consolidar a noção do seu Eu em formação” (Santos, 2009; p.192)

Os trabalhos produzidos com dimensões muito maiores ou menores do que a escala humana são mais facilmente entendidos como representações.

“Scale is a critical component of any work. Images, or objects, smaller than the upper torso of ones own body tend to operate in “metaphoric space”. We enter or inhabit these spaces mentally, imaginatively. Images or objects that are the size of the body or larger, invoke an

actual space, and we tend to relate to these spaces viscerally, somatically, theatrically. (...)” (White, 2011; #91)

Se nos preparávamos para pedir a um grupo de adolescentes que, no mesmo espaço, desenhassem utilizando o corpo todo, seria imprescindível criar um espaço de liberdade - a todos os níveis - onde eles pudessem mover-se livremente para que isso se reflectisse no processo e no produto. Os traços deveriam nascer fluidos, como tão bem descrevem as palavras de Nicolaidis (2008; p.14-15), “letting your pencil swing around the paper almost at will”. Para isso, necessitaríamos de uma entrega total, o corpo inteiro a trabalhar em conjunto pois “(...) extraímos a forma de todo o nosso corpo enquanto apelamos ao sentido do movimento difundido por todo ele” (Lameirão, 2016; p.17).

Apelaríamos ao ‘desenho antropológico’ de que já falámos. O impulso primordial que existe em cada um de nós. Permitir que do corpo nasça o movimento que se cristaliza no traço. O movimento é impossível sem o corpo, o traço impossível sem movimento e o desenho impossível sem traço.

“Ao prazer do gesto associa-se o prazer da inscrição, a satisfação de deixar uma marca, de macular a superfície. Signos, marcas; tomar posse do universo por meio da inscrição, da ferida simbólica imposta ao objecto. A criança frequentemente sente necessidade de macular os desenhos do vizinho e os primeiros rabiscos são quase sempre efectuados sobre livros e folhas aparentemente estimados pelo adulto, possessão simbólica do universo adulto tão admirado pela criança pequena” (Méredieu, 1979; p.9)

Esta declaração sintetiza tudo aquilo que temos estado a tentar explicar ao longo desta reflexão. A fonte do impulso de macular que se manifesta na criança através das garatujas está presente em cada obra artística: “*Eu toco no mundo para que o mundo sinta a minha mão*” (Tavares, 2013; p.341). Eu quero deixar a minha marca no mundo, eu quero que não se esqueçam das minhas ideias, da minha passagem por aqui, da minha pessoa.

Embora não se pretendesse que este impulso cinético levasse o exercício a aproximar-se da dança, cedo percebemos que a música poderia ter um papel importante neste projecto enquanto ignição do movimento pretendido e mesmo enquanto desbloqueador de algumas inibições inerentes à faixa etária dos alunos participantes. Para que a música desse sentido ao movimento colectivo e, ao mesmo tempo, proporcionasse liberdade suficiente para que cada gesto fosse individual e único, seria importante tentar encontrar um conjunto de temas musicais que fossem dificilmente reconhecíveis por parte dos alunos para que se evitasse a dispersão. Se os alunos reconhecessem e cantassem a letra da(s) música(s) certamente seria mais difícil, senão impossível, estar completamente focado nos movimentos corporais

e consequente traçado. Porém, se dançassem ao som da música, enquanto riscavam a superfície, não seria grave: a dança enquanto movimento do corpo está presente em todas as actividades artísticas.

“No curso do desenvolvimento das sociedades humanas, a linguagem verbal foi cedendo lugar à linguagem escrita, que, representando uma *cristalização da palavra*, cristalizou também o movimento corporal que a impregna. A expressão corporal passou a ser principalmente uma forma de expressão artística ou desportiva. O homem civilizado tende a inibir a exteriorização corporal das suas emoções, *sublimando* os impulsos corporais através da actividade desportiva e da dança.” (Santos, 2009; p.173)

Por maioria de razões, a linguagem gráfica é uma experiência do corpo de uma forma relativamente óbvia. Não é difícil tomarmos consciência do papel do corpo e da sua intervenção nas artes plásticas porque é mais perceptível do que noutros tipos de linguagens. Ao observarmos um pintor ou um músico em acção, vemos também uma espécie de dança que acompanha, suporta e torna possível a concretização da sua arte. Isto para não falar da actividade artística corporal por excelência: a dança.

“Interessa-nos, neste particular, o lugar da linguagem, José Gil em *Movimento Total* é muito claro: “a dança talvez seja a arte de todos os movimentos, e portanto a arte de todas as artes (dança-se escrevendo, tocando piano ou saxofone, combinando cores, etc.)” (...) a fixação da linguagem sobre o papel, é a *última paragem dessa dança do pensamento*, desse percurso interno de biliões de micromovimentos. Como se o movimento exterior, visível, da mão que escreve, fosse, afinal, não o primeiro movimento, mas sim, o último: como se a escrita possuísse centenas de movimentos consecutivamente ligados uns aos outros que, primeiro, permanecem escondidos, não visíveis, e que, por fim, surgem à vista de todos, deixando marca, tinta, letras, palavras”. (Tavares, 2013; p.276)

Era exactamente isto que procurávamos: um último movimento, resultante de uma cadeia de sensações, que ficasse grafado para além do seu fim. Quando assistimos a um bailado, estamos a experimentar o mesmo tipo de sensação, com a diferença de - na maior parte das vezes - aqueles gestos serem efémeros. Acontecem perante os nossos olhos, são testemunhados por toda a plateia, mas não mais se repetem, diluem-se na espuma do tempo.

Tavares (2013; p.273) lembra que quando o corpo exprime os pensamentos, são “dois mundos que se cruzam; dois mundos: o do pensamento e o do movimento, que se misturam de tal forma que por vezes a distinção é puramente formal” e, citando uma vez mais José Gil afirma que “é necessário que o pensamento faça uma cambalhota para apreender a cambalhota; é necessário que a direita e a esquerda sejam dimensões do pensamento para

que possamos entender o que quer dizer “virar à esquerda.”” E surge então a fórmula: “a consciência do corpo é movimento do pensamento.”. Não conseguimos encontrar uma formulação mais clara para demonstrar a indissociabilidade entre o corpo e o movimento ao serviço da comunicação humana.

Há, no entanto, um símbolo inevitável desta relação entre o pensamento e o corpo, o instrumento que torna visível ‘o último das centenas de movimentos do pensamento’ e o torna real: a mão. Habitualmente é ela que, numa dança criativa, transporta e conduz pelo espaço o material riscador, isto quando não é ela mesma aquilo que risca e macula a superfície. Ela é o símbolo do ‘movimento que faz’.

“Há (...) uma relação intensa entre pensamento e acção da mão como se a acção da mão fosse por si só *já uma forma de pensar*. Diríamos: *uma forma manual de pensar*. Podemos insistir: *as mãos pensam manualmente*, pensam sem utilizar fórmulas matemáticas ou filosóficas; pensam *dentro do mundo* e não fora do mundo (como fazem os pensamentos do cérebro). Eis, pois, uma ideia a desenvolver: *a mão pensa dentro do mundo, dentro da matéria*” (Tavares, 2013; p.418-421)

Este pensamento manual, o conceito da ‘mão que pensa’, tornou-se a ‘alma’ da nossa reflexão. Ele esclarece o estado que procurávamos para a realização do nosso exercício, um estado onde deixamos que o corpo se mova de forma ‘não pensada’, onde as regras se reduzem a isso mesmo: deixar que seja o corpo a ‘pensar’ e decidir. Um fenómeno que, durante as conversas com os alunos, optámos por substituir pela expressão ‘desligar o cérebro’. Expressão essa que, apesar de assumidamente absurda - impossível! - permite traduzir de uma forma clara e simples esta ideia.

Nas palavras de Tavares (2013; p.418-421), “é nas mãos que reside a potência maior de um pensamento minucioso (como o raciocínio mental), porém dentro do mundo, interferindo com ele” ou seja, elas revelam os pensamentos que nascem dentro de nós transformando-os em acções. Claro que é o cérebro a origem tanto dos pensamentos como dos gestos mas Tavares, provocador, afirma que mesmo que “pensássemos só com as mãos, seríamos ainda assim colocados no topo da hierarquia animal” (Tavares, 2013; p.418-421)

O conceito da ‘mão que faz’ engloba também a vontade própria que a mão demonstra durante o processo algo ao qual nos referimos frequentemente quando os alunos sentem dificuldades em desenhar uma determinada forma: ‘deixa que seja a mão a pensar por ti’. A verdade é que normalmente a sugestão resulta. Talvez, por um lado, porque a chamada da razão para a disciplina do desenho, quando em demasia, pode ser prejudicial mas também

porque há um conhecimento que pertence ao nosso corpo, que é anterior aos ensinamentos que fomos acumulando. Anterior a nós mesmos.

(...) Para Bachelard este *homo faber* opõe-se ao de Bergson: é um “órgão de energia” e não “um órgão de formas”. A força, *energia que altera*, por vezes não quer chegar a um ponto determinado, a uma *forma*, quer sim, *passear a sua imaginação*, passear as suas possibilidades. (Tavares, 2013; p. 428-429)

Como já aqui foi explicado, a vontade de fazer, de impor uma alteração na matéria, no mundo que nos rodeia, nem sempre tem que ter um propósito superior, uma mensagem a veicular. Essa vontade é plenamente justificada pelo próprio impulso que nos leva a concretizá-la e absolutamente validada pelo prazer que essa acção nos proporciona. O prazer de fazer pode superar o prazer de concluir.

A força que imagina através das mãos que moldam um certo material, por vezes *passeia* até ao momento em que se sente *fatigada*, e assim a forma final resulta não de uma pré-determinação das mãos, mas sim do cansaço” (Tavares, 2013; p.428-429)

Sempre que desenhamos ‘sem pensar’ como quando estamos ao telefone com uma caneta na mão, por exemplo, são novamente estas as linhas que tomam conta do bloco de notas. Como se a nossa mente estivesse concentrada na conversa, mas a mão focada apenas em riscar. Há sempre um prazer envolvido nesse processo de alterar a realidade, mesmo quando não é procurado: o prazer de riscar. A mão que pensa e que macula o mundo, que altera o que nos rodeia para que, ao observá-lo posteriormente, possamos tomar consciência dessa acção e de algum modo comprovarmos a nossa existência.

As mãos são o ‘braço armado’ dos pensamentos. Um exército que executa não de uma forma cega, fiel ao plano, mas de uma forma livre, tomando atenção à própria execução e modificando o trajecto. É mais eficaz na imediata alteração do mundo do que os próprios pensamentos. O desenho, quando encarado como aqui propomos, é muito uma deslocação de matéria por parte do nosso corpo. É como se aos corpos humanos pudéssemos, momentânea e temporariamente retirar a razão e os nossos símbolos gráficos fossem executados com a mesma intenção estética (nenhuma?) que o urso aplica nos rasgões que deixa marcados na casca da árvore quando afia as unhas. Pouco importa o que fica registado. Durante o processo, eventualmente, uma zona densamente riscada pode levar-nos a procurar outras áreas menos ocupadas da superfície, mas nunca com o propósito de

a tornar mais ‘bonita’ ou equilibrada. “(...) A expressão de Dewey do propósito flexível, *‘flexibly purposeful’*, que Eisner (2002) retoma, refere-se ao lado de improvisação da inteligência que é usada nas artes. Inteligência que é a capacidade de mudar de direcção, redefinir objetivos quando opções melhores emergem no decurso de um trabalho” (Duarte & Vasconcelos, 2011; p.178). A observação do traço pode influenciar os meus movimentos, as minhas mudanças de direcção, as deslocações no espaço mas apenas como resposta física à disposição da matéria na superfície, não como um propósito estético. Ou seja, interessamos o registo mas não uma intenção prévia. Como em qualquer desenho, deverá ser estabelecido um diálogo interno entre o criador e aquilo que está a ser criado, mas despedido de leituras estéticas ou críticas durante o processo.

“(...) as mãos do homem que trabalha directamente na matéria são mãos que estão atentas ao imprevisto, ao erro, e mesmo que pensem caminhar numa certa direcção (...) cada percalço, cada erro, funciona como cruzamento, ou seja: como ponto onde é possível *mudar de direcção*.” (Tavares, 2013; p.430)

Aliás, talvez este tipo de exercício seja a melhor forma de, ao experimentar o terreno onde habitualmente reside ‘o erro’ - o inesperado, o involuntário, o inadvertido - desconstruir esse que é um dos maiores ‘fantasmas’ de qualquer acto criativo. Seria imperioso sublinhar a incompatibilidade da noção de ‘erro’ com um exercício com estas características. Tavares (2013; p.41) cita Wittgenstein para afirmar que “se as pessoas não fizessem por vezes coisas disparatadas, nada de inteligente alguma vez se faria”. É absolutamente necessário compreender que do erro surgem sugestões e respostas que de outra forma jamais encontraríamos. O erro não é um contra e deve ser fomentado: “Carlos Drummond de Andrade fala (...) da necessidade de uma “ração diária de erro, distribuída em casa” mas esta é uma ração de erro positiva, de um *erro inventor*” (Tavares, 2013; p.42)

“All forms of painting, film, photography, sculpture, printmaking, and nontechnical modes of production produce unintended results. (...) embrace the accident and incorporate it into the piece. Exploit the unexpected consequences of experimentation and process. (...)” (White, 2011; #46)

3.1. PLANIFICAÇÃO

Ao iniciarmos a planificação, tomámos consciência de algo: um exercício num campo sem regras, dificulta a existência de regras na planificação do mesmo. A proposta lançada aos alunos pedindo-lhes que respondessem ao desafio com uma atitude fora das normas, retira sentido a uma análise (e uma avaliação) dentro dos padrões usuais. A planificação teria forçosamente que ser orgânica, maleável, moldável às respostas da turma, e assim pareceu-nos que o tipo de investigação adequado seria a investigação-acção. Pretendíamos que a nossa observação fosse naturalista uma vez que não procurávamos encontrar nenhum resultado em concreto, confirmar algum palpite, mas sim registar a resposta a um determinado desafio. Estávamos a pisar terrenos novos tanto do ponto de vista dos professores como dos alunos, era necessário preparar muito bem a Unidade Curricular bem como estarmos alerta e disponíveis no momento da sua colocação em prática para fazermos pequenos ajustes garantindo que os objectivos principais seriam cumpridos. Idealmente, não seria necessário interferirmos ao longo do processo embora soubéssemos que provavelmente o teríamos que fazer, até porque a nossa presença no local, durante os exercícios, seria inevitável. Nesse sentido, seríamos observadores participantes, com uma presença assumida e notada. Acabámos por confirmar as nossas suspeitas da necessidade de esclarecer algumas dúvidas durante a execução dos exercícios ou mesmo em questões técnicas (como a substituição de marcadores que deixaram de riscar, por exemplo). A investigação-acção é um processo em espiral, com muitas semelhanças com a Metodologia Projectual (Munari, 2018) do Design, tantas vezes colocado em prática nos nossos contextos profissionais, mas com um ritmo muito mais intenso de acontecimentos e necessidade de respostas: problema > decomposição do problema > recolha de dados > análise dos dados, > proposta de solução > experimentação > recolha dados > análise dos dados > proposta de nova solução > etc.

Ao longo de todo o processo, tivemos o cuidado de, através de notas de campo, registar os acontecimentos e as reflexões bem como as ideias e estratégias que iam surgindo para que nada se perdesse no meio de toda a informação. Foi construído um verdadeiro diário de bordo com todas estas informações que se veio a revelar extremamente útil. A principal fonte para a implementação do projecto foi, para além da partilha das nossas recolhas, a partilha das nossas experiências e pensamentos mas talvez o mais importante de tudo tenha sido o facto de observarmos atentamente as especificidades da turma, os elementos mais frágeis, os elos e dinâmicas sociais estabelecidos entre os alunos. Detectámos os elementos mais fragilizados da turma - os problemas sociais e socio-económicos são motivos de fragilidades por vezes tão fortes quanto os problemas cognitivos - para melhor podermos registar e compreender a sua resposta à nossa proposta. Neste processo tivemos

em conta não apenas a observação em aula ao longo de todo o ano lectivo mas também as informações partilhadas pelos outros professores durante as reuniões de turma. Recolhemos dados e documentos que partilhámos entre nós, nomeadamente livros e imagens sobre correntes e artistas cuja prática percorreu caminhos semelhantes ao trilhado nesta investigação, como são os casos de Tom Marioni e Monika Weiss. Pudemos assistir a vários vídeos que demonstravam performances de Heather Hansen e Tony Orrico, entre outros, e ao observá-los ficou clara a necessidade de também nós registarmos todo o processo em vídeo.

“Performance is a form of process, acted out in real time. Part theater, part dance, part documentary action, it also partakes of the formal issues that have traditionally governed the static arts of painting, sculpture, and architecture: form and movement enacted in space” (White, 2011; #83)

Fotografar seria importante, mas a filmagem fundamental. Este tipo de trabalho, precisamente por dar mais ênfase ao processo, é impossível ser totalmente compreendido através do resultado final. Daí a necessidade de registá-lo. Apenas com o registo do processo seria possível compreender tudo o que este envolve, tudo o que foi investido até chegar à obra final, todos os movimentos grafados em sobreposição. Desta forma, todos os alunos foram informados durante o lançamento do trabalho sobre a necessidade desse registo bem como da sua utilização posterior no âmbito deste trabalho. Todos os alunos autorizaram o registo e utilização das imagens.

“Time is an essential element in all media. Time reveals itself in two critical ways: the unfolding of the form and the experience of the viewer. Real-time duration implies a narrative structure or linear path, even if abstract, and delivers information and experience in measured units (film, performance, and video). (...) Recorded media, (...) allow for the manipulation of time and the creation of temporal illusion. Time is a dimension” (White, 2011; #54)

A Unidade de Trabalho teria a duração de quatro aulas de 90 minutos pelo que não seria sensato produzir um filme em tempo real. Desta forma, optou-se por um registo de todos os momentos de trabalho e de preparação da aula que seriam depois editados e reproduzidos numa velocidade acelerada de modo a tornar ainda mais óbvios os movimentos corporais e a ‘dança’ dos corpos pelo espaço da sala (Anexo I). Não pediríamos aos alunos a apresentação de um produto final mas sim a participação num exercício baseado no processo. O que permaneceria na superfície depois de terminado, desde que cumpridas as

premissas, seria importante mas não antecipável. Cada elemento construiria a sua obra com o seu corpo e seus impulsos ao longo da prática.

Uma das primeiras questões a ser resolvida, prendia-se com a escala do exercício. Como conseguiríamos nós, numa sala de aula 'normal' colocar em prática um exercício à escala do corpo humano? Com base naquilo que pudemos observar nos filmes visionados durante a nossa pesquisa optámos pela utilização de papel de cenário para cobrir as superfícies físicas da sala: paredes e chão. Só assim os alunos poderiam de facto utilizar todo o seu corpo para executar o traçado. Seria possível começar o exercício sobre a mesa, na escala de trabalho a que os alunos estavam habituados - A3/A2 - e, gradualmente, fazer a transição para a escala humana e culminar com um trabalho realizado sobre a superfície coberta do chão da sala de aula. Se estas ideias nos pareciam extremamente válidas para o nosso estudo, ao mesmo tempo elas levantavam questões logísticas: seria necessário criar espaço útil deslocando todas as mesas e cadeiras mas mantendo-as dentro do espaço da sala de aula uma vez que não havia outro espaço disponível onde colocá-las e, no final da aula, seria necessário recolocá-las nos seus lugares. Isto, claro, sem contar com a própria disposição, recolha e acondicionamento do papel de cenário cujas dimensões e fragilidade não facilitam a tarefa. A sala estaria ocupada até ao momento de iniciar a aula e teria que estar de novo operacional no momento em que a aula terminasse uma vez que ali haveria, imediatamente a seguir, uma aula de outra disciplina.

Utilizaríamos esta limitação de espaço a nosso favor convidando todos os elementos da turma a ajudar à montagem e desmontagem de todo o material. Este processo passaria a fazer, ele mesmo, parte do projecto. Trabalhar de forma cooperativa permitiria que os alunos compreendessem melhor todas as questões por detrás deste estudo, as dificuldades inerentes à realização de um projecto com estas características e, mais importante ainda, como elas podem ser minimizadas com a ajuda e participação de todos. Por outro lado, permitiria que, na eventualidade de algum aluno não se sentir confortável com a participação neste exercício não deixasse de participar, ajudando também à concretização do projecto.

A partir daqui, foi-nos possível traçar um plano das actividades possíveis de realizar, por aula. Decidimos fazer a apresentação da Unidade Curricular numa primeira aula onde a turma estivesse 'inteira'. Nesse lançamento do trabalho, para além de explicado o contexto em que este trabalho surgiu, seria muito importante deixar bem claro que esta investigação implicaria a captação de imagens pelo que, se alguém se opusesse ao mesmo, deveria dizê-lo para que fosse excluído das mesmas. Todos os alunos concordaram. O desafio colectivo consistia em criar as condições ideais para que a turma experimentasse este tipo de Desenho sem qualquer constrangimento. O processo seria filmado a partir de, pelo menos, dois ângulos distintos.

Tentávamos aproximarmo-nos do ‘desenho antropológico’, afastado da estética, da representação, da semiótica. Pretendíamos que os registos resultantes desta prática não obedecessem a conceitos de beleza, antes fossem determinados somente pelas amplitudes biológicas do corpo e os seus limites: o comprimento do braço ou os diâmetros com centro no pulso, cotovelo e/ou ombro, etc. Um desenho cuja regra fosse a utilização do corpo desta forma, estimulado pela música. Um desenho não dependente de saberes acumulados. O desenho como marca, rastros e traços. Conseguiríamos lançar um projecto onde os alunos se abstraíssem desses preconceitos e ensinamentos acumulados? Os exercícios executados ao longo da sua vida académica pretenderam levá-los a um ponto onde a razão estivesse presente no desenho de uma forma intrínseca. Que, mesmo sem pensar, desenhassem sempre pensando. Como conseguiríamos agora levá-los a completarem um exercício onde todos estivessem num espaço físico comum, mas também num lugar do desenho que fosse comum a todos, onde todos tivessem as mesmas possibilidades, as mesmas ferramentas, os mesmos conhecimentos para partirem para o desenho. Conseguiríamos agora fazê-los ‘regredir’ até esse estado primordial, antes do desenho ter sido ‘desgestualizado’, onde o desenho é tão somente uma consequência do gesto despido de significados, formas ou intenções que não sejam as de registar o movimento.

“What happens in the studio should be a conversation, not a monologue. That conversation is between you and the image you are constructing. Search for the images inner logic and allow yourself to respond to it; (...) An image may contain information that arrives without your conscious understanding of how it got there. If you aren’t engaged and observant, you might miss it or work over it” (White, 2011; #31)

Sabíamos que seria impossível ‘desligar o cérebro’ do princípio ao final do exercício, mas queríamos que a única reacção à imagem que estivesse a ser construída fosse dentro deste diálogo criador-obra, de uma forma plástica, apenas: um espaço vazio que chama a matéria, outro sobrelotado que afasta os movimentos noutra direcção. Uma forma que sugere outra forma, mas sempre sem preocupações de semelhança com a realidade.

“Whether conceptual, experimental, emotional, or formal, the process you develop yields the image you produce. The materials you choose, the methods of production, and the sources of the images should all reflect the interests that command your attention. The process does not stop with each work completed. It is ongoing. The cumulative result of that process is a body of work” (White, 2011; #4)

Depois de conhecermos a turma em causa e por ser constituída por alunos em plena adolescência - média de idades de 17 anos -, antevimos vários problemas que poderiam colocar em causa este projecto. Aquilo que mais nos preocupava prendia-se sobretudo com questões relacionadas com a auto-estima. Como é sabido, nestas idades, os jovens experimentam mudanças complexas, por vezes violentas, e nem sempre conseguem lidar com essas questões da forma mais positiva. É frequente serem extremamente críticos para com os outros, psicológica e fisicamente, mas sobretudo intransigentes para com os próprios. Se pretendíamos apelar à utilização livre e descomplexada do corpo, teríamos que conseguir ultrapassar qualquer tipo de inibição entre os alunos bem como quanto à presença de três professores em sala - o professor titular e dois estagiários. Ao saberem estar a ser observados, os gestos poderiam ser mais contidos ou mesmo inexistentes o que inviabilizaria o projecto e qualquer tipo de conclusão. Pareceu-nos que, precisamente por se tratarem de adolescentes, essa questão poderia ser desbloqueada pela criação de um ambiente musical que servisse de base a todos os momentos activos deste projecto, isto é, sempre que estivessem a ser produzidos desenhos. Desta forma, a música seria um 'pretexto' que, aos olhos dos alunos, daria sentido aos gestos. Funcionaria como ignição colectiva, coordenada, um elemento aglutinador para o movimento: os materiais seriam colocados à disposição da turma no início da aula e por eles utilizados segundo as instruções e consoante os exercícios. Em paralelo, seriam passadas músicas aleatórias, ambientes sonoros 'não regulares' que provocassem estímulos distintos e, conseqüentemente, traços distintos. Através do ambiente sonoro, esperávamos diminuir as inibições e hesitações expectáveis também porque 'utilizar o corpo todo para desenhar' tem muitas semelhanças com a dança. Desta forma poderíamos ainda criar momentos de maior e menor intensidade e registar se isso se manifesta ou não no traçado.

Deveríamos conseguir que também os materiais ajudassem a dar voz ao corpo. Utilizaríamos cores diversas porque a utilização da "color is not neutral. It has an emotional component. Certain colors have specific associations and induce certain responses. (...) Color has a visceral impact" (White, 2011; #69). Também o material riscador deveria proporcionar traços distintos. A primeira ideia seria a de utilizar tinta líquida e, deste modo, ajudar a que os traços nascessem fluidos com a ajuda de pincéis, mas depressa teve que ser abandonada porque a inevitável passagem do corpo sobre o traço acabado de riscar inviabilizaria o exercício. Além de que sujaria também a roupa, mãos e outras partes do corpo e os alunos teriam ainda um dia de aulas pela frente. Por esse motivo, limitámos as nossas escolhas a materiais riscadores menos 'sujos' (esferográficas, grafite, ceras, pastéis de óleo) mas com espessuras e cores diferentes por forma a sublinhar os traços distintos pretendidos.

“Lines of the same weight and density, colors of a similar tone, or comparable textures will tend to occupy the same visual plane in the space and create the sensation of flatness. To make elements occupy different planes to create a illusion of space, enhance the contrast between elements. Bolder elements advance to the surface and lighter elements recede. To create a sense of deep space with color, lower the chroma and lighten the value for things in the distance. (...)” (White, 2011; #68)

3.2. EXECUÇÃO

O estágio decorreu na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, no bairro de Alvalade em Lisboa, pertencendo ao Agrupamento com o mesmo nome, com uma frequência de alunos na sua maioria provenientes de um extrato social elevado, com condições socio-económicas favoráveis. No entanto, o agrupamento de escolas a que pertence, abrange também alguns bairros sociais onde a população é completamente distinta pelo que, uma fatia dos alunos da escola pertence a este grupo desfavorecido. Alguns dos alunos da turma com quem trabalhamos viviam situações complicadas no seio da sua família nuclear, outros depressões profundas e medicamentadas e outros ainda faziam parte de famílias disfuncionais o que, entre outras coisas, levou a que mais do que uma vez adormecessem em plena aula.

O exercício que aqui relatamos foi colocado em prática durante o ano lectivo de 2016/17, no âmbito da prática supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Frequentaram estas quatro aulas da disciplina de Desenho A os alunos da turma 10º 10 com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. A turma frequentava a disciplina de Desenho A em dois blocos semanais, num deles em conjunto (2as feiras das 10h00 às 12h30) e o outro com a turma dividida em dois turnos (5as feiras das 8h15 às 10h45 e das 11h00 às 13h45). Dedicámos perto de 70 horas de trabalho na execução deste estudo.

A proposta que lançámos à turma incluía a participação de todos os alunos em todas as tarefas, da forma que mais lhes agradasse. Foram convidados a preparar e arrumar a sala de aula no início e no final dos exercícios respectivamente, bem como, evidentemente, convidados a participar nos desenhos de forma colectiva e/ou individual, consoante o exercício proposto. Todos os alunos foram informados de que procederíamos ao registo de imagens e vídeo durante a realização dos exercícios com o único propósito de serem utilizados para este estudo, nenhum se opôs. Quem preferisse, fosse porque motivo fosse e sem ser necessária qualquer explicação no momento, poderia não participar, parar a meio e/ou juntar-se ao grupo durante o exercício. No final, para registo apenas, pedimos que nos indicassem o motivo. Durante três aulas seria estabelecida uma progressão nas dimensões da superfície a riscar e na ousadia da proposta. Na quarta e última aula procederíamos à projecção de um filme com o registo em vídeo de todo o processo após o qual seriam realizadas entrevistas - a pares - uma vez que nos pareceu ser essa a melhor forma de levantar dados para esta reflexão.

Na primeira aula - segunda-feira, dia 24 de Abril de 2017 - foi explicado o âmbito deste projecto e os motivos que nos levaram a colocá-lo em prática. No lançamento do projecto à turma, era extremamente importante deixar claros os objectivos do mesmo: aquele que apelava para que fizessem um esforço para 'esquecer' as regras implícitas que habitualmente utilizam sempre que desenham, mas também para não se preocuparem - e até evitarem - a figuração, para tentarem 'desligar o cérebro' e traçarem simplesmente, utilizando o corpo inteiro nesse processo - as suas amplitudes e os seus limites - da forma mais livre possível, ao som da música. Para tentarmos transmitir todas estas ideias utilizámos a seguinte alegoria:

HISTORIA DA AREIA DA PRAIA

(O *eco*, é o som que prolonga o grito para lá do seu fim. A *esteira*, a onda que continua para lá da travessia do barco. O *rasto*, a nuvem que nos demonstra o voo após a passagem do avião)

Sabem aqueles momentos em que estamos na praia ao final do dia, a conversar entre amigos, e damos por nós a baloiçar o corpo enquanto movemos as pontas dos dedos levemente enterradas na areia, lavrando pequenos sulcos que, logo a seguir, apagamos num só movimento com a palma da nossa mão?

Outras vezes pegamos numa mão cheia de areia e, fechando a mão como se dum funil se tratasse, deixamo-la cair sobre a nossa perna formando linhas sobre a pele.

Ou talvez seja dia de pegar em conchas compridas, algum lingueirão vazio, e cortar a areia molhada como se de uma faca se tratasse. Traços concêntricos, paralelos, cruzados. E aplanamos novamente.

O que há em nós - todos nós - que nos leva a ter esta necessidade primordial de comunicar riscando? De grafar o eco de um movimento. De cuidar que, já que o movimento não pode ser eterno, possa ao menos o seu registo sê-lo?

Decorrerá este impulso de um nervosismo inerente à conversa ou antes de uma vontade não consciente de criar um laço complementar à mesma, uma metalinguagem que aprofunde e permaneça como testemunho da ligação estabelecida entre os dois, ou mais, seres que ali comunicam?

Mas não existirá também essa necessidade quando estamos sozinhos? Um homem preso numa ilha deserta não tentará deixar uma prova da sua passagem, da sua angústia, da sua luta, para o caso de alguém um dia vir a encontrar os seus registos? Talvez seja essa missão aquilo que o mantém vivo. Não terá o Desenho, a Arte em geral, nascido dessa necessidade de validarmos a nossa presença, de dizermos 'eu estive aqui'?

O que se pretende com este projecto é regressar por momentos ao impulso primordial de desenhar com o corpo, os seus movimentos, as suas amplitudes. Tentaremos 'desligar o cérebro' e, utilizando a música como ignição, riscar pelo prazer de riscar. O que permanecer no papel serão grafias de movimentos. Reacções do corpo aos estímulos musicais e àquilo que eles nos fizerem sentir. Tentaremos deixar no papel um registo do balanço que eles provocarem no corpo, como cicatrizes deixadas na pista de gelo pela patinadora.

Depois desta explicação, foram projectadas imagens de trabalhos de Monica Weiss e Tom Marioni e vídeos de Trisha Brown, Heather Hanser e Tony Orrico (Anexo III), através dos quais foi possível assistir ao trabalho de alguns artistas cujos trabalhos se inserem neste tipo de pesquisa: traçam utilizando as amplitudes do corpo, sem preocupações formais. Muitos apresentam as suas obras em *happenings* e outro tipo de apresentações ao vivo perante o público durante as quais a obra é produzida. Após a explicação prévia e a apresentação destes exemplos, tiveram lugar dois pequenos exercícios que pretenderam servir como 'aquecimento' para as duas aulas seguintes. Dois exercícios simples que visavam 'quebrar o gelo', desbloqueando uma possível resistência ao projecto. Ambos os exercícios foram executados sobre o plano horizontal da secretária. O primeiro desses dois exercícios consistia na colocação de uma folha (rolo de papel) sobre as mesas de trabalho individuais, em cima da qual produziram um desenho individual de duração pré-determinada experimentando 'desligar o cérebro' e utilizando a amplitude dos membros superiores para o efeito. Teve uma duração de 15 minutos com ambiente sonoro e utilizaram-se esferográficas, marcadores de feltro e ceras como material riscador.

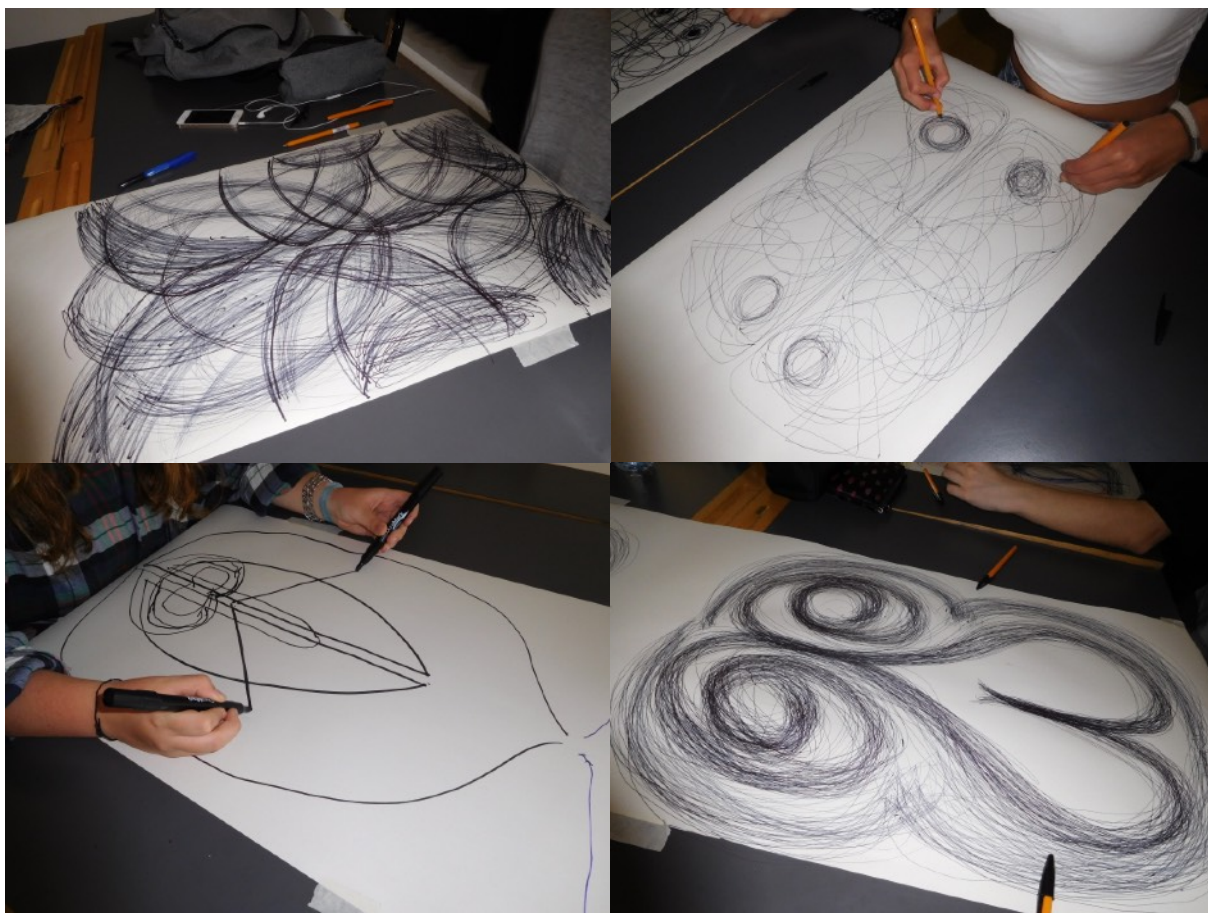


Figura I. Aula 1, Ex. 1

No segundo exercício, o rolo de papel foi desenrolado sobre duas mesas situadas frente a frente. Deste modo forçava a produção do desenho a pares. Foi sugerido que os alunos espelhassem os movimentos do seu par, alternando as tomadas de decisão - direcção dos movimentos - entre eles de um modo tácito, à imagem da condução que é experimentada quando se dança a pares. Foi ainda referido que cada um deles podia e devia explorar a superfície localizada sobre a secretária do seu par. O exercício teve a duração de 15 minutos com ambiente sonoro e utilizaram-se esferográficas, ceras e marcadores de feltro como material riscador.

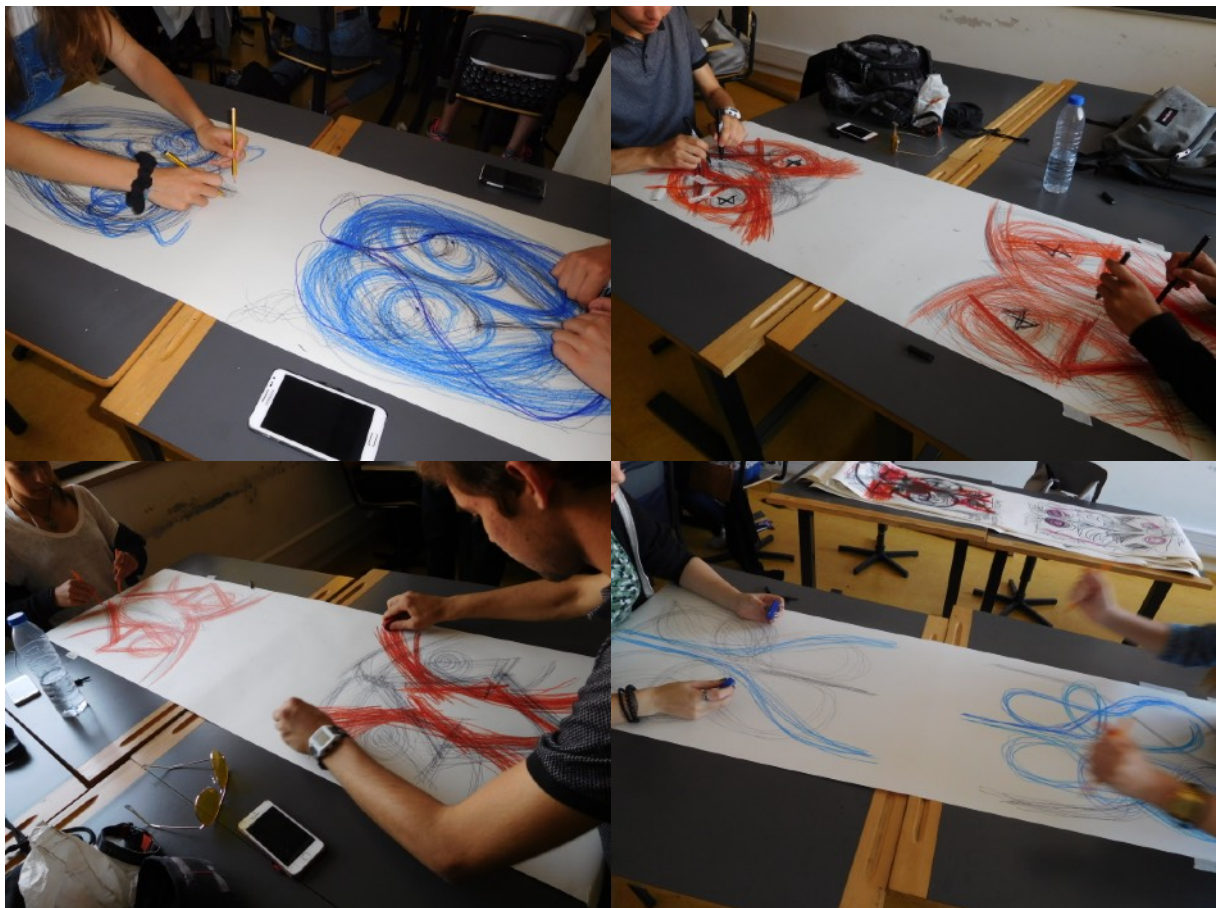


Figura II. Aula 1, Ex. 2

Na segunda aula - quinta-feira, dia 27 de Abril de 2017 -, fizemos de novo uma introdução onde relembrámos o propósito do exercício, a necessidade de 'desligar o cérebro' e como para isso era importante os alunos não conversarem entre si. Com a ajuda de todos, preparámos o registo de imagens e arrastámos mesas e cadeiras para o lado, ganhando espaço para fixar papel de cenário sobre as paredes da sala, num plano vertical dividido em quatro espaços distintos: uma das paredes, mais larga, foi inteiramente forrada para a execução de um desenho em conjunto - 8 alunos - e noutra, lateral, afixaram-se três painéis menores para desenhos individuais. Os exercícios tiveram a duração de 15 minutos - dois turnos - com ambiente sonoro, e foram utilizados lápis de cor, grafites e ceras no painel de grupo e pastéis de óleo, grafite e ceras nos painéis individuais como material riscador.



Figura III. Aula 2, Ex. 1



Figura IV. Aula 2, Ex. 2

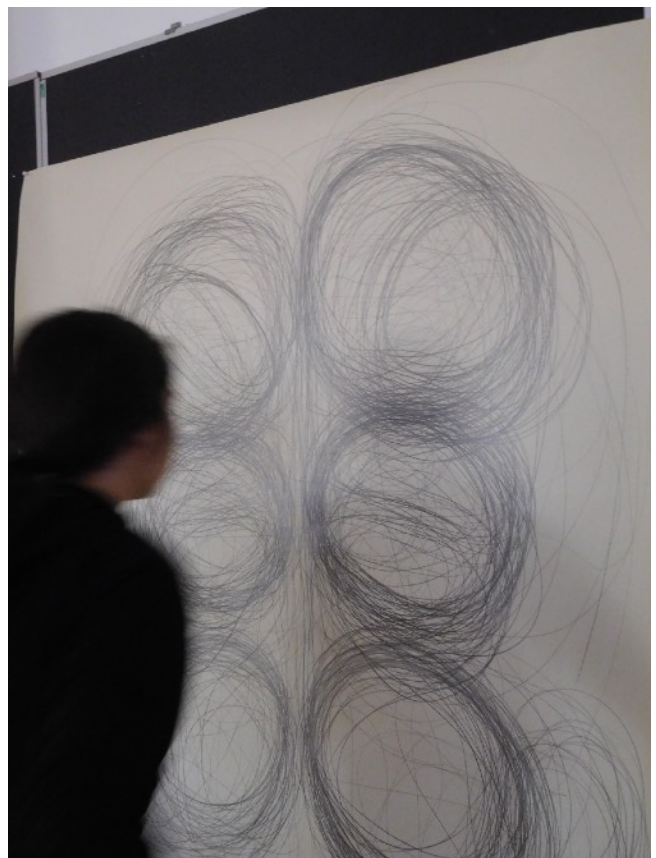


Figura V. Aula 2, Ex. 2

Na terceira aula - quinta-feira, dia 4 de Maio de 2017 - relembremos que era a última aula prática pois na quarta e última aula seria visionado o vídeo do processo e feitas as entrevistas. Aconselhámos uma vez mais a desenharem em silêncio, 'desligarem o cérebro', deixarem-se simplesmente 'contagiar' pela música e... divertirem-se. Voltámos a preparar o registo de imagens e a dispor a sala com a ajuda dos alunos, repetimos a afixação dos painéis existentes na aula anterior, mas desta vez na parede maior colocámos três painéis individuais e adicionámos uma nova superfície, a maior de todas, novamente num plano horizontal, cobrindo praticamente todo o chão da sala de aula para um desenho em conjunto com um maior número de alunos em simultâneo - 10 alunos. Os exercícios tiveram a duração de 15 minutos - dois turnos por turma - com ambiente sonoro, e foram colocados à disposição todos os materiais riscadores utilizados até então.



Figura VI. Aula 3, Preparação



Figura VII. Aula 3, Preparação

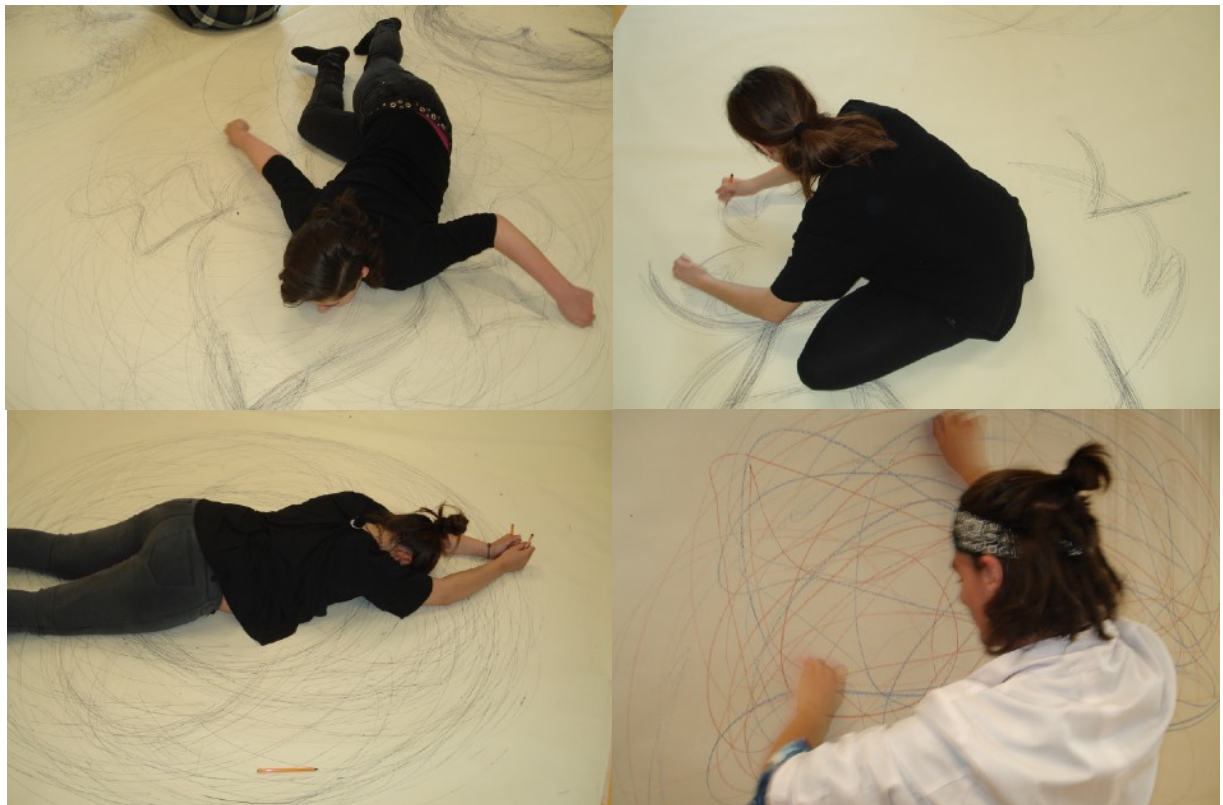


Figura VIII. Aula 3, Ex. 1



Figura IX. Aula 3, Ex. 2



Figura X. Aula 3, Ex. 2

4. CONCLUSÃO

4.1. AVALIAÇÃO

Como já referimos, um exercício fora da norma, não poderia ser avaliado pelos parâmetros habituais. A avaliação de uma Unidade de Trabalho com estas características revela-se difícil de quantificar - uma questão sempre pertinente no que diz respeito aos projectos artísticos em geral. Para efeitos escolares, neste caso, os elementos que determinariam qual 'a nota' seriam valores e não competências. O que difere um resultado de outro seria, por exemplo, a eficácia com que o aluno 'desligou o cérebro' durante o exercício, ou o empenho que colocou na participação, a disponibilidade demonstrada na ajuda à montagem necessária para a colocação em prática da Unidade de Trabalho, se a dedicação foi a mesma no trabalho individual e no trabalho colectivo, etc. Para efeitos desta investigação, não nos interessava quantificar uma avaliação de resultados mas antes qualificar os mesmos com base na execução e experiência por parte dos alunos, ao mesmo tempo que, enquanto observadores, verificaríamos se foi ou não conseguida a equidade entre todos perante os exercícios propostos.

Tivemos em conta outros valores para além das aptidões técnicas ou da componente estética. O cumprimento das regras simples, bem como a atitude perante e a entrega durante a execução do trabalho foram as bases da nossa avaliação. Uma avaliação qualitativa, mesmo que aparentemente mais subjectiva, é a única forma de levantar resultados em projectos desta natureza. Assim, optámos por realizar entrevistas na última aula da Unidade Curricular partindo de um roteiro com perguntas simples a partir do qual pudemos dar lugar ao percurso que a conversa com cada um dos alunos nos fez percorrer. Os alunos foram questionados sobre os exercícios realizados, as principais semelhanças e diferenças por comparação com os exercícios regulares, etc. Também essas entrevistas foram registadas para que não se perdesse nenhuma informação.

4.2. ENTREVISTAS

Como pode ser visionado no Anexo II a maior parte dos testemunhos revela um sentimento de satisfação e realização pessoais pela concretização deste exercício, sobretudo por lhes ter sido permitido trabalhar em total liberdade, numa escala e de uma forma muito diferentes daquelas a que estão habituados a trabalhar. Vários alunos sublinharam a diferença que existe entre o desafio de terem respondido a um exercício onde não lhes foi pedido um resultado concreto e os exercícios habituais que reclamam um resultado que corresponda a um desígnio determinado à partida.

As entrevistas aconteceram com dois alunos de cada vez, e basearam-se num pequeno roteiro-base com sete questões-chave:

1. O que achaste do projecto “O traço do Corpo”?
2. Conseguiu, durante o processo, desligar o cérebro? Porquê?
3. Estar ao lado dos colegas ajudou ou dificultou?
4. O que pensas da dimensão da superfície sobre a qual trabalhámos neste projecto?
5. O que tens a dizer sobre os planos Vertical / Horizontal em que trabalhámos?
6. Achas que este projecto trouxe algum de novo para a tua prática de desenho? Se sim, o quê?
7. Por comparação com os exercícios habituais, achas que desenhaste melhor ou pior?

A partir destas questões-chave desenrolaram-se conversas soltas onde tentámos interferir o menos possível. Seguem-se alguns excertos das respostas mais relevantes:

SOBRE A COMPARAÇÃO COM AS AULAS REGULARES

Foi algo diferente. Não tinha que estar a pensar, foi descontraído - **Alexandra (17)**

Achei interessante. Dá para descontrair porque não estamos a ser avaliados por utilizarmos uma técnica correcta - **António (17)**

Foi diferente. Não é uma coisa que normalmente se fizesse na sala de aula - **Beatriz P. (15)**

É raro desenharmos desta forma. Normalmente temos coisas específicas para desenharmos, aqui fazemos praticamente aquilo que quisermos. É mais fácil, basta “desligarmos o cérebro” e desenharmos à toa. É aí surgem coisas novas, coisas boas - **Bruno E. (17)**

Foi diferente. Nunca tínhamos desenhado no chão nem em papéis tão grandes que nos permitissem fazer movimentos utilizando o corpo todo - **Catarina P. (16)**

Foi muito diferente. O que é muito importante sobretudo na nossa área. Tivemos que mover as mesas, a dimensão foi enorme quando comparada com as folhas que habitualmente utilizamos. Tivemos mais liberdade para nos exprimirmos - **Daniela (16)**

Nunca estivemos sentados como numa aula normal. Estávamos mais à vontade, tivemos mais espaço, mais liberdade. É um trabalho que não é tão objectivo como o que costumamos fazer e isso é importante para dar lugar à imaginação - **Francisco (16)**

Eu gostei. Gostei de tudo - **Beatriz S. (17)**

Eu gostei de explorar o subconsciente. Normalmente os desenhos são para serem perfeitos, para serem bons, desta vez foi só para ser o que foi. Nunca trabalhei assim com tanto espaço e os materiais também eram diferentes - **Henrique (17)**

Foi uma experiência muito diferente. Havia mais liberdade para desenhar e riscar onde quiséssemos, dentro daquele espaço - **Mariana (15)**

No “desenho normal” nós temos um objectivo específico, temos que ir atrás de algo. Aqui não, somos só nós a ouvir a música e a desenhar com gestos a partir daquilo que sentimos. Aqui não procuramos o belo. - **Catarina P. (16)**

A escala faz diferença. Deu-nos mais liberdade para nos exprimirmos e sabe melhor ver o resultado de um trabalho destes do que por exemplo de um desenho analítico, não nos sentimos tão condicionados - **Daniela (16)**

Estamos mais livres, mais à vontade para fazermos o que quisermos. O resultado é mais pessoal do que se estivéssemos a seguir um formato - **Francisco (16)**

Nas aulas normais já sabemos qual será o resultado (mesmo que por vezes corra mal) mas aqui é sempre uma surpresa, fazemos sem pensar e no final olhamos e ficamos... ok! - **Marcos (16)**

Eu gostei mais deste projecto porque nos deu mais liberdade para fazermos o que queríamos e como queríamos. Não era preciso fazer as coisas com um objectivo... aliás, o único objectivo acho que era não ter objectivo! - **Samuel (15)**

Foi super divertido. Ajudámo-nos uns aos outros a colocar e a retirar as coisas. Aqui nas aulas normais temos que “ligar o cérebro” enquanto que neste projecto não, fomos nós próprios, tínhamos muito mais espaço. Não fizemos uma coisinha num A4, foi uma coisa enorme, pudemos fazer muito mais coisas! - **Margarida G. (16)**

Não foi um projecto tão fechado como em sala de aula. Deu para fluir o corpo e sentir a música, a mim relaxou-me - **Luis (16)**

Como estamos com o cérebro desligado, não temos que nos preocupar com o resultado final porque como é tão espontâneo, acabamos por não pensar se ficará bem ou mal, por isso é muito genuíno o que sai - **Rita G. (17)**

O final de cada projecto é sempre satisfatório, muito mais do que o início, mas o processo até chegar ao resultado final é sempre stressante. Num projecto normal chegamos a um ponto onde já sabemos qual será o resultado final mas neste caso não - **Luis (16)**

Na sala de aula acaba por ser mais stressante porque acabamos por comparar [os resultados] e podemos ficar deprimidos, não querer terminar o trabalho e isso depois reflecte-se na nota. Aqui isso não existe porque, por exemplo, no meu caso estás com os olhos fechados, isso nunca vai interessar. Pronto, quando acabas vês os outros trabalhos mas isso já não interessa - **Rita G. (17)**

NEM TODOS GOSTARAM

Gostei, achei só que foi tempo a mais [para cada exercício]. Houve momentos em que no final já estava um pouco farto - **António (17)**

É uma atividade que eu gosto de ver mas não me imagino a participar. Eu experimentei e não gostei. É abstrato e o abstrato para mim não funciona muito bem. Não consegui desligar o cérebro e fazer o que era suposto - **Rita (16)**

Eu gosto das coisas mais certinhas. Inibe-me ter um espaço tão grande [para desenhar], não sei por onde começar - **António (17)**

Eu não gostei dos meus resultados mas gostei das coisas que vi. O trabalho que eu fiz, por não ter conseguido desligar o cérebro, não ficou bem como eu esperava e pretendia - **Mariana (15)**

SOBRE O DESENHO INFANTIL

Eu comparo isto como quando éramos crianças, as crianças desenhavam nas paredes e “não desenhavam nada” mas fica bonito. Connosco foi a mesma coisa, começámos a desenhar nas paredes e saiu algo inesperado. Pode não formar um “boneco” ou uma “casa” mas é um traço bonito - **Rita A. (16)**

Eu gostei. Senti-me livre, voltei a ser criança. Quando eu era pequeno eu tinha as minhas folhas e ficava a rabiscar só por diversão, só para descobrir - **Marcos (16)**

SOBRE DESLIGAR O CÉREBRO

Precisamos mesmo de estar desligados para aquilo sair com sentido, para atingirmos o objectivo - **Daniela (16)**

No início sim mas no final era mais complicado - **António (17)**

É difícil. Mas à medida que vamos desenhando, vamos desligando. Porque começamos a sentir mais a música. Ou seja, se a música é mais agitada se calhar vamos fazer um traço mais agitado, mesmo que não estejamos a pensar nisso. Alguns colegas até estavam com os olhos fechados para não se distraírem com nada e simplesmente ouvirem a música - **Beatriz A. (16)**

Às vezes. Quando eu conhecia uma música, começava a cantar e pronto... - **Francisco (16)**

Eu adoro trabalhar com os meus colegas mas acho que um trabalho destes é muito mais fácil se estivermos sozinhos, é mais fácil desligarmos - **Daniela (16)**

Mais ou menos. Estamos a fazer uma coisa e depois começa a parecer-se com uma outra coisa que nós conhecemos e... damos forma a isso - **David (17)**

Consegui mas não o tempo todo. Às vezes “acordava” - **Beatriz S. (17)**

Tentei só fazer rabiscos mas pensamos sempre nas cores e nos traços, se ficam bem ou não. Só conseguia desligar disso quando era mais pequeno porque eu não sabia nada - **Marcos (16)**

Não consegui sempre pelo mesmo motivo que agora [muito barulho de fundo]. O som à volta está sempre a desconcentrar, a música não, relaxa. Ficamos focados numa coisa e esquecemos o que está à volta - **Samuel (15)**

Desligámos o cérebro completamente por isso só no final nos demos conta do que estávamos a fazer. E mesmo assim não percebemos nada do que estávamos a fazer - **Margarida G. (16)**

Eu acho que consegui desligar. Ajuda fechar os olhos, concentrarmo-nos na música e fazermos o que nos apetecer com os braços, as pernas ou o tronco. Como não estás a ver aquilo que estás a desenhar acabas por não pensar se vais para a esquerda ou para a direita - **Rita G. (17)**

O cérebro voltava a ligar-se de vez em quando mas acho que é normal. De repente “acordarmos” e percebemos que estamos a desenhar e que não são só movimentos ao calhas. Mas sempre que “acordava” conseguia voltar a desligar - **Luis (16)**

Se não houvesse música acho que não conseguiríamos concentrar-nos tanto. Eventualmente começaríamos a falar uns com os outros muito mais do que falámos - **Luis (16)**

SOBRE A PROXIMIDADE DOS COLEGAS

No início corre bem, depois começamos a falar - **António (17)**

Eu disse logo aos colegas que estavam ao meu lado “podem riscar o meu desenho, podem passar à frente”, porque faz parte num trabalho assim em grupo - **Rita A. (16)**

Quando chocava sem querer num colega, perdia a concentração - **Beatriz P. (15)**

Quando trabalhei sozinho estive mais concentrado, como se não estivesse ali. Estava apenas a desenhar e a fazer o que eu quero, aquilo que eu gosto - **Bruno E. (17)**

Deixa-me mais à vontade ter um colega ali ao lado mas não me concentro tão bem. Mas não senti pressão nenhuma porque não tínhamos algo específico para desenhar - **Beatriz H. (17)**

Eu tinha a Rita ao meu lado e ficava a olhar para aquilo que ela estava a fazer e a pensar “agora como é que eu vou fazer”? - **Rita S. (16)**

Eu não ficava a ver o trabalho dos outros, estava concentrado só no meu. No fim é que via o dos outros - **David (17)**

Eu não vi ninguém a olhar para o meu [trabalho]! - **Beatriz S. (17)**

No início não sabia quão livre eu era, pensava que tinha que fazer alguma coisa que parecesse minimamente bonita. Assim que eu vi que as outras pessoas estavam a fazer o que lhes apetecia, comecei também a libertar-me mais - **Henrique (17)**

Eu acho que o facto de haver gente à nossa volta prejudica. Não é tão fácil desligar o cérebro e pensar só em desenhar quando há gente ao nosso lado a fazer outras coisas. Isso influencia-nos. Olhamos e pensamos “será que estou a fazer isto bem ou é melhor haver um tema em comum?” - **Mariana (15)**

A mim também ajudou porque via os outros e tentava fazer algumas coisas parecidas - **Junting (15)**

Inibiu um pouco, basicamente porque nos sentimos observados - **Samuel (15)**

Quando estás com uma dupla acabas sempre por ser influenciado por aquilo que o outro está a fazer e não consegues desligar o cérebro. Estás a ver o que ela está a fazer e ficas a pensar “não gosto nada, vou fazer diferente”. Quando estás sozinho não tens ninguém a perturbar-te e estás na tua - **Rita G. (17)**

Nos movimentos do trabalho em grupo eu cheguei a ir para o lado da minha colega e ela para o meu e aquilo alterou a dinâmica toda - **Luis (16)**

Eu estava com os olhos fechados, ajuda muito. Sabes que eles estão ao teu lado mas não estás concentrado nisso, estás concentrado na música. Nem me preocupei com aquilo que estava a fazer - **Rita G. (17)**

De vez em quando havia um contacto com as outras pessoas e era uma pequena distração - **Luis (16)**

Gostei principalmente quando estava no chão, deitada a desenhar de olhos fechados - **Alexandra (17)**

Quando estávamos a desenhar na vertical estivemos muito juntos e não conseguíamos desligar o cérebro e isso nota-se no resultado final. Precisamos do nosso espaço sem ter contacto com as outras pessoas para estarmos concentrados - **Rita G. (17)**

Quando desenhámos no chão não tivemos esse problema. O espaço era muito maior - **Luis (16)**

SOBRE O QUE FICA DEPOIS

Acho que não vai deixar mudanças para as aulas normais, infelizmente. Porque vamos sempre ter um objectivo e o espaço também é limitado, não podemos usar o corpo inteiro... podemos, mas é muito difícil - **Samuel (15)**

A forma de desenhar. Nós antes estávamos muito presos, desenhávamos só com a mão, o pulso e o braço ficavam quietos. Com o que aqui aprendemos, acho que vai melhorar a [qualidade da] nossa linha - **Rita G. (17)**

A partir destas respostas dos alunos compreendemos que questões comuns como o 'fantasma' da comparação - 'o teu desenho está melhor do que o meu' - deixam de fazer sentido em propostas desta natureza. Na verdade, a esmagadora maioria dos alunos assumiu não ter sentido qualquer pudor pelo facto de estarem a desenhar lado a lado com os seus colegas, completamente expostos no seu processo, referindo mesmo que essa é uma das maiores diferenças - e vantagens, podemos deduzir pelos seus testemunhos assertivos - em relação aos exercícios habituais. Talvez para isso contribuam as questões de (ausência de) verosimilhança uma vez que a indicação para que o traçado se afastasse de qualquer tentativa de reprodução ou figuração foi escrupulosamente cumprida com a excepção de um caso concreto, num exercício individual, onde a tentação de transformar formas soltas numa 'cara' falou mais alto. Lembramos ainda o testemunho de dois alunos em que estes se revelaram insatisfeitos com o trabalho proposto, mas sem um motivo concreto para defender esta posição. Em ambos os casos, pareceu-nos tratar-se de um bloqueio relacionado com a incapacidade de descontrair e calar a autocrítica perante o movimento livre do corpo e um desenho consequente que não corresponde à estética habitual - um estado que sabíamos à partida não ser fácil de alcançar. Um destes alunos - que nos exercícios 'tradicionais' se revelava exímio tecnicamente - teve mesmo dificuldade em fazer parte dos exercícios e recusou-se a participar nalguns momentos.

Analisando o registo das opiniões dos alunos após a conclusão da Unidade Curricular, algumas palavras ou expressões devem ser destacadas por terem sido repetidamente

mencionadas. Lembramos que as entrevistas foram feitas a pares de alunos, isolados dos restantes, pelo que os testemunhos de uns em nada influenciaram os dos outros. Palavras soltas como 'Liberdade', 'Fluir', 'Experiência', 'Movimento', 'Desligar', 'Concentração' e sobretudo 'Diferente' foram abundantemente referenciadas durante as nossas conversas. Expressões ou conceitos como 'Sem Regras', 'Desenho Infantil', 'Inclusividade' e sobretudo 'Sentir a Música' foram igualmente mencionados de uma forma transversal e notória. A esmagadora maioria dos alunos envolvidos, incluindo aqueles sinalizados como estando em situações de fragilidade, manifestaram-se muito satisfeitos com o trabalho realizado tanto com a experiência do processo como com os resultados plásticos dos exercícios. Muitos dos testemunhos captados revelam o desejo e vontade de puderem vir a fazer mais exercícios deste género durante o seu percurso escolar o que, embora fuja dos padrões habitualmente utilizados para a sua colocação em prática, é perfeitamente compatível com o programa em vigor.

REFLEXÕES FINAIS

“(...) a amizade engendrada pelas manifestações culturais coletivas induz respostas que reduzem o stresse, geram prazer, promovem o aumento da fluidez cognitiva, e, de um modo mais geral, têm efeitos positivos sobre a saúde” (Damásio, A. pág. 251)

Pela nossa parte, enquanto observadores, foi-nos possível comprovar que a esmagadora maioria dos alunos participaram activa e afincadamente nos exercícios propostos, todos de igual forma, incluindo a aluna com NEE e o conjunto de alunos cujas realidades pessoais se revelavam mais instáveis - a fragilidade tem muitas origens. Prova disso é o facto de que, nos resultados finais, embora - naturalmente - todos os traçados sejam diferentes, consequência das diferentes manifestações e intenções dos diferentes corpos, é impossível distinguir qual pertence a quem. Não se consegue reconhecer de entre eles ou através deles o traçado do aluno mais talentoso ou do mais fragilizado.

(...) O traço, o desenho e toda a actividade gráfica são os primeiros actos de uma história natural do homem que se afirma e se impõe à posterioridade; já não se trata apenas da emoção simples perante o objecto, como acontecia com os seres primitivos, mas da representação mental que intencionalmente deixa o *vestígio* de um gesto, significante da emoção, experiência vivida, conhecimento” (Santos, 2009; p.143)

Era precisamente esta bolsa aquilo que procurávamos. Traços que eternizam gestos. Gestos que exprimem sensações. Imagens cujo significado se pretende indiferente porque da nossa parte não seria feita qualquer leitura interpretativa das mesmas. Claro que “Meaning derives from communication” (White, 2011; #98) e é inevitável que ao ser exposto à observação de outros, o resultado final seja sujeito a uma interpretação alheia por parte do observador. Tavares (2013; p.40) citando Wittgenstein afirma: “tudo o que comigo se cruza torna-se para mim uma imagem do que estou a pensar na altura”. É virtualmente impossível não projectarmos as nossas próprias sensações numa obra observada. É a Arte a ser a Arte.

“Viewers bring to the act of seeing individuals sets of conscious and unconscious’s reactions that affect their responses to the visual stimulus put before them. This is the beauty of images, even in their most minimal form - such as single line. All marks, smudges, pictures, take on a life of their own and accrue meaning under the gaze of a viewer. Viewers activate the things perceived. You can control the image but not the reaction to it” (White, 2011; #12)

Para este estudo certamente que não nos importa se o traço revela raiva, angústia ou alegria extrema. Importa-nos o resultado plástico apenas como um traçado tornado possível pela utilização bio-mecânica e bio-dinâmica do corpo enquanto instrumento criativo e como consequência do cumprimento de um conjunto de regras simples e claras, acessíveis a todos e compreensíveis por os intervenientes. E isso foi conseguido.

“One of the most important pedagogical tasks is to help students formulate something to say that matters to them. This “something to say”, paradoxally, may not be literally sayable. That is, it may not be translatable into words; but it can be felt, it can be experienced as an urge to express a feeling or emotion that gets clarified through the process of expression itself” (Eisner, 2002; p.98)

Não era tarefa fácil romper com uma espécie de *atitude estabelecida*, extensível a professores e alunos, e executar um projecto com estas características numa sala de aula que não estava - como nenhuma estará em escolas que não são desenhadas para este tipo de abordagem - preparada para tal e pedir aos alunos que por um curto período de tempo esquecessem aquilo para o qual tinham vindo a ser preparados. Não teríamos um exercício executado com os alunos sentados no seu lugar, não seria ‘limpo’ nem fácil de arrumar ou transportar no fim. Pela sua dimensão, talvez não fosse fácil de pendurar na parede e expôr o resultado final para o apresentar à comunidade escolar. Mas ele aconteceu.

“**“Conception cannot precede execution”**, Maurice Merleau-Ponty, *Sense and Non-Sense* Art is a process of discovery through making, and our ability to discover is generally greater than our ability to invent. Think of your work process as a form of travel. Look for the things you don’t know, the things that are revealed or inadvertently uncovered. It is easier to find a world than to make one.” (White, 2011; #29)

A forma como os alunos agarraram o desafio, o compreenderam e tornaram seu, permitiu tirar partido de todas as possibilidades que o desafio colocava. Como por exemplo, afastar de vez do processo o conceito de ‘erro’ juntamente com os medos que lhe estão associados. Ignorar a representação formal permitiu um exercício realmente livre das grilhetas do erro. “Drawing is more than a tool for rendering and capturing likenesses. It is language, with its own syntax, grammar, and urgency. (...)” (White, 2011; #2) e é fundamental que isso seja transmitido ao longo do percurso escolar. Libertar os alunos do peso que o ‘medo do erro’ acarreta é urgente e isso ficou claro nos depoimentos recolhidos durante as entrevistas onde apontam o facto de não lhes ser pedido um resultado que corresponda a uma determinada expectativa como a razão que os libertou para um exercício plenamente satisfatório e livre. Verdadeiramente ‘desligado’, onde “(...) a ação precede a

compreensão.” (Lameirão, 2016; p.21). Esta constatação faz-nos acreditar que “results are best when they come from the right kind of un-selfconscious effort” (Nicolaidis, 2008; p.18).

“[os desenhos] brotam de uma fonte anterior ao conhecimento e à consciência, surgem de uma falta que nunca será preenchida, mas é essa a sua mais profunda razão para continuarem a existir e a ressurgir sempre (...)” (Rego, 2015; p.17)

Depois de observarmos e escutarmos os registos da nossa investigação, parece-nos óbvio que o ensino do Desenho tem vindo a desprezar capacidades admiráveis que fazem parte dos nossos corpos, de todos os corpos. Uma pulsão celular, genética, transversal a todos, que nos permite criar de forma ‘intuitiva’. REGO (2015; p.29) menciona Heiner Bastiani Beuys, lembrando que é necessário “‘convocar a memória como corrente temporal, como arqueologia do abismo’. Em toda a sua obra, o corpo representa o lugar da acção, a instância de contacto com as forças mais subteis, onde a experiência resgata o inconsciente, acreditando aceder a zonas que a razão desconhece”.

“To keep your work spontaneous and inventive, try to draw upon what lies beneath normal cognition in an uninhibited way. Intuition is not hocus-pocus. It is simply a judgement system that operates without immediately available conscious evidence. Intuition draws upon subliminal knowledge and allows the unfiltered, unfamiliar, and unkind own to enter your work. (...)” (White, 2011; #45)

No ‘ensino académico’ do desenho é claro o afastamento progressivo destas práticas até que elas desaparecem por completo. O ‘ensino livre’ prolonga-as de forma algo forçada pelo que talvez fosse importante voltar a colocar a questão lançada por Méredieu (1979; p. 23) a propósito das Fases da Evolução da Criança de Luquet: “Será que há razão para representar cada etapa como a preparação de uma etapa ulterior, considerada mais importante e mais representativa? Não se poderia operar uma inversão e considerar a evolução das grafias não como uma caminhada para a figuração adequada ao real, mas como uma *desgestualização* progressiva?”. Porque continua esta *desgestualização* a ser considerada como algo absolutamente positivo? Vista de um determinado ângulo - com o qual esta reflexão partilha afinidades - ela é até bastante negativa, porquanto revela um desinvestimento físico, corporal, colocado nas nossas criações. O que parece importante não são as etapas em si mesmas, mas o sentido do percurso (Méredieu, 1979; p.23) no entanto a vertigem da verosimilhança parece continuar a levar a melhor. A habilidade do

corpo é também um conhecimento em si e temos inúmeros exemplos na natureza para o comprovar. Talvez fosse importante prestarmos-lhes a devida atenção.

“(...) No capítulo “O Ninho”, Bachelard cita Michelet {Bachelard, Gaston - A poética do espaço, 1996, p. 62, Martins Fontes}: “O pássaro”, diz Michelet, “é um operário desprovido de qualquer ferramenta.” Não tem “nem a mão do esquilo, nem o dente do castor”. No entanto, tem uma ferramenta, uma última ferramenta: “o próprio corpo do pássaro”. Assim é com o seu peito que “ele aperta e comprime os materiais até torná-los absolutamente dóceis, até misturá-los, sujeitá-los à obra geral. “ No pássaro todo o corpo é mão. (...) o instrumento que impõe ao ninho a forma circular não é senão o corpo do pássaro. É virando-se constantemente e recalcando as paredes de todos os lados que ele consegue formar esse círculo.” É o próprio movimento do corpo que faz, não há nenhum órgão especializado em fazer: o pássaro faz porque se mexe, o pássaro faz porque não é um bicho imóvel, faz porque evita a imobilidade (...)” (Tavares, 2013; p.414-415)

Assim desenhámos o exercício proposto, procurando responder à questão colocada. Temos uma ‘mão que pensa’ e podemos fazer mais uso dela. Todos desejamos - intimamente - dar uso a esse impulso. Ao desenharmos, utilizamos sempre mais do que um dos cinco sentidos, mas Tavares (2013; p.427-428), cita Virgílio Ferreira para nos lembrar a grande diferença que o sentido do Tacto tem em relação aos outros: “na sensibilidade do corpo a um objecto, o que está presente é sobretudo o *objecto*, e na sensibilidade das mãos o que está presente és *tu*”. Como nos primórdios quisemos gravar nas grutas, com as nossas mãos, uma prova da nossa existência, ainda hoje o fazemos em cada impulso inadvertido.

“(...) *quando a minha mão pensa, o mundo é alterado*. Pelo contrário, quando meu cérebro pensa, o mundo (felizmente e infelizmente) não é de imediato alterado. (...) as mãos modificam o material do mundo *imediatamente* (...) porém este pensamento da mão humana é, apesar de tudo (...), limitado: as grandes mudanças da paisagem natural são *pré-fabricadas* nesse sítio interior que é o cérebro” (Tavares, 2013; p.418-421)

Sozinha, claro, a mão não chega para criar a obra. E parado, o corpo não comunica. Apenas pela acção do movimento é possível transformar as sensações interiores em expressões no mundo exterior. Nas palavras de Tavares (2013; p.170) “o proprietário de um corpo humano é também proprietário de uma língua humana” e com ele comunica com o mundo. A linguagem dos movimentos no entanto nem sempre é clara e “o *espectador de verbos e substantivos* pode ficar mais elucidado sobre a acção do que o espectador de sucessivas contracções e relaxamentos musculares da acção propriamente dita. *Visualizo melhor os teus movimentos através das tuas palavras*, poderia dizer alguém sem parecer excessivamente paradoxal”. Por isso a compreensão da mensagem inscrita no resultado final não tem importância para a nossa investigação. Ela existe porque foi uma intenção, um movimento, uma pulsão que a criou mas não tem que ser compreensível, muito menos

óbvia. Tal como nos primeiros desenhos das crianças, descritos por Strauss (1978; p.13): “(...) long before the child does pictorial illustration, lines are visible on the paper which are not related to objects. There appear flowing rhythms which gradually materialize as a symbolical language of forms. Illustrative elements enter only gradually into these compositions”. Estes elementos são também uma forma de representação da realidade mas sem intenção de verosimilhança, o chamado ‘realismo intelectual’. Strauss continua a descrição acrescentando que nesta fase, os desenhos demonstram de uma forma explícita “how intense the child lives till the third year in movement and rhythm. The chalk reveals the child writing dancingly in space: choreographies - lines of rhythmic-dynamic life. They are processes which condense out of primeval movement and finally come to rest in symbolic, geometrical forms”, uma autêntica dança para a qual todos os sentidos e todo o corpo são convocados. “The intensity of the creative process is expressed in the extraordinarily living ‘hand-writing’ of this age, in sweeping curves, ribbon-like patterns, repetitive structures, punctuated strokes and acute and obtuse angles. The movement often goes further than the paper or starts beyond the edge of the page. The loops could get bigger and bigger and sometimes they leave their traces on the given piece of paper as though by mere chance”. (Strauss, 1978; p.13)

“O movimento é um texto interpretável, é um texto de alteração do posicionamento de músculos, texto de contracções e relaxamentos musculares. (...) Tal como para a linguagem, também para o movimento há situações em que é importante ser claro, dizer o que se tem a dizer e não restar qualquer dúvida sobre o sentido. (...) E o que se pede a uma linguagem não se pede a outra. Um verso não quer informar, não é essa a sua função. (...) Seguindo o mesmo raciocínio, também poderemos falar de *movimentos em prosa* e *movimentos em poesia*; movimentos informativos (...) e *movimentos em verso*, se assim nos podemos exprimir, movimentos ou gestos que não são claros, que deixam um rasto de estranheza” (Tavares, 2013; p.469-70)

O facto de os grafismos resultantes de um movimento não serem imediatamente interpretáveis, de não serem claros, de causarem estranheza é um mero pormenor. Nem sempre a linguagem falada ou escrita o é, nem sempre o pretende ser. Há uma intenção colocada no impulso inicial e é a ideia desse movimento aquilo que fica grafado no traço. Essa intenção é comum a todos e em todos continua latente. Através dos nossos gestos expressamo-nos de modo único, porque com o nosso corpo. Ao associarmos um ambiente musical criámos um espaço de confiança que permitiu uma participação livre e solta, com o corpo inteiro. “(...) Sem a fluência, o traço não expressa verdadeiramente sua origem: o movimento” lembra Lameirão (2016; p.20), acrescentando ainda um pormenor fundamental: “cada ser humano tem sua maneira própria de expressar-se ao falar, assim também, ao traçar”. Todos os resultados foram únicos e diferentes e esta forma ‘antropológica’ do

desenho vai ao encontro traço único de cada um, através do movimento singular do seu corpo.

“Num curioso livro de contos, acerca do movimento, Stefan Grabinski, considerado o “Poe polaco”, descreve uma personagem, o revisor do comboio, Buron, para quem o papel dos comboios “não consistia em levar as pessoas dum sítio para outro por razões de comunicação, mas pelo movimento como tal”. Apenas o movimento interessava e não os pontos de partida e chegada. Por isso, as “estações não serviam para se sair nelas, mas para medir o caminho percorrido”. {Grabinski, Stefan - *O Demónio do Movimento*, 2003, pp. 26-28, Cavalo de Ferro}. (...) Esse revisor cruza-se com uma ainda mais estranha personagem, obcecada pelo movimento, que diz que não tem bilhete e não precisa “porque ia sem propósito definido, só para ir para a frente, por prazer, pela inata necessidade de se mover”. (...) Havia tirado um bilhete não para um destino, mas precisamente, se possível, para não chegar ao destino, para continuar a avançar: um bilhete não para um espaço mas *um bilhete para o movimento*” (Tavares, 2013; p.264)

Pretendemos com a nossa reflexão demonstrar que é possível numa sala de aula ‘normal’, com uma turma do ensino regular, sem alterações de horário, propor exercícios que convidem a embarcar numa viagem ao encontro de uma outra dimensão do desenho. E essa viagem é que é a experiência. “Um bilhete para o movimento”, um exercício para a clusividade.

“ART IS A FORM OF EXPERIMENTATION. But most experiments fail. Do not be afraid of those failures. Embrace them. Without courting the possibility of something miscarrying, you may not take the risks necessary to expand beyond habitual ways of thinking and working. Most great advances are the product of discovery, not premeditation. Failed experiments lead to unexpected revelations” (White, 2011; #64)

Esta investigação e os seus resultados foram comunicados com o devido destaque no Jornal da Escola Rainha Dona Amélia. Pela nossa parte, permitiu obter-nos resultados tais que nos animaram a participar nas jornadas do Congresso Matéria Prima 2016/17, promovidas pela FBAUL, onde tivemos a oportunidade de apresentar os resultados do nosso exercício no dia 10 de Julho de 2017, com grande sucesso nos comentários que nos foram publicamente dirigidos.

“Do que ficou referido, ressaltam os atributos do Desenho para sondar as zonas mais secretas da existência e, na simplicidade dos seus processos, constituir uma eterna busca do essencial. Nessa medida, é intemporal (...) Continuidade, sucessão, renovação são palavras associadas à memória, à consciência de pertença a algo que nos ultrapassa, nos precede e nos sobreviverá. A arte toca essas regiões, permite-nos aceder ao menos compreensível, ao mais obscuro, quer se trate do interior de uma caverna ou de uma verdade por revelar. É a profundidade da vida expressa na superfície de um suporte, uma memória inscrita no tempo e ligada pelo gesto primordial do desenho.” (Rego, 2015; p.30)

No livro 'Herberto', do qual retirámos uma das epígrafes desta reflexão, é-nos contada a história, delicada e simples, de uma lesma que, durante uma viagem pelo quintal à procura de comida se encanta com as admiráveis obras que os outros animais do jardim produzem (as teias de aranha e as cidades subterrâneas das formigas, por exemplo) durante a sua jornada, inadvertidamente, ela própria produz com o seu rasto um desenho magnífico que brilha ao luar e a todos deslumbra. Nesta história está contida a 'alma' do nosso trabalho.

É possível desenhar em clusividade. É possível desenhar 'simplesmente' como consequência da nossa acção no mundo, não nos conformando com o limite da nossa condição humana, conscientemente finitos no espaço e no tempo. Apelamos à urgência de fazer e alterar as matérias que nos rodeiam e superamo-nos agindo. O desenho é também isto: este impulso que é uma verdade comum a todos. Um traço que se segue ao gesto. Uma intenção grafada. Se o movimento não é eterno, o traço pode sê-lo. Ao desenhar perpetuarmos a nossa vida registando um testemunho que sobreviva, senão a nós próprios, ao momento em que o executamos.

"Static images deliver the information they contain instantly. But they also have the capacity to reveal the whole process of their making (...)" (White, 2011; #55)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnheim, R. (1994). *Arte & Percepção Visual - Uma psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Brookes, M. (1991). *Drawing for Older Children & Teens*. Nova Iorque: Tarcher Penguin.

Brookes, M. (1996). *Drawing With Children*. Nova Iorque: Tarcher Penguin.

Caeiro, A. (1997). *Poemas*. Lisboa: Edições Ática.

Damásio, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores.

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de Agosto. Ministério da Educação e Ciência.

Dodson, B. (1990). *Keys to Draw*. Cincinnati: North Light Books.

Duarte, J. B. & Vasconcelos, M^a. C. (2011) - *A Função Inalienável das Artes Visuais. Reflexão a Duas Vozes*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação 18, págs. 173-192.

Edwards, B. (1999). *The New Drawing on The Right Side of the Brain*. Nova Iorque: Tarcher Penguin.

Eisner, E. W. (2002) "What can education learn from the arts about the practice of education?", the encyclopedia of informal education, www.infed.org/biblio/eisner_arts_and_the_practice_or_education.html acedido em 4 de Maio de 2018

Elias, H. C & Vasconcelos, M. C. (2009). Desmaterialização e Campo Expandido: dois conceitos para o Desenho Contemporâneo. II Actas Colóquio Portugal-Brasil, IV Congresso Ibérico, VI SOPCOM, VIII LUSOCOM Universidade Lusófona

Falciani, C. (1996). *Pontormo - Disegni degli Uffizi*. Florença: Leo S. Olschki Editore.

Fletcher, A. (2005). *The Art of Looking Sideways*. Londres: Phaidon.

Gombrich, E. H. (2006). *A História da Arte*. Lisboa: PÚBLICO/Phaidon.

Hawthorne, L. (2014). *Herberto*. Figueira da Foz: Bruaá Editora.

Klepsch, M. & Logie, L. (1984). *Crianças Desenharam e Comunicam: uma introdução aos usos projectivos dos desenhos infantis da figura humana*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Lameirão, L. (2016). *Do Movimento ao Traço e à Escrita - Caderno 1*. São Paulo: João de Barro Editora.

Maslen, M. & Southern, J. (2011). *Drawing Projects - An exploration of the language of drawing* - Londres: Black Dog Publishing.

Méredieu, F. de (1979). *O Desenho Infantil* - São Paulo: Editora Cultrix.

Munari, B. (2018). *Das Coisas Nasceram Coisas*. Lisboa: Edições70.

Nicolaides, K. (2008). *The Natural Way to Draw*. Londres: Souvenir Press.

Ramos, A. (coord)., Queiroz, J., Barros S. N. & Reis, V., (2001). *Desenho A 10ª Ano, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

Rego, D. (2015) - Gesto primordial. Lisboa: CIEBA - FBAUL. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/20204/2/ULFBA_As%20Idades%20do%20Desenho_Domingos%20Rego.pdf acedido em 6 de Maio de 2018.

Reynolds, P. H. (2009). *O Ponto*. Figueira da Foz: Bruaá editora.

Rodrigues, D. d'A. (2016). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Viana do Castelo: Fundação Caixa Agrícola do Noroeste.

Ruskin, J. (sem data) - *The Elements of Drawing in Three Letters to Beginners*. Edição Amazon.

Santos, J. dos (2009). *É através da via emocional que a criança apreende o mundo exterior*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Santos, J. Dos (2007). *Ensina-me a ler o mundo à minha volta*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Soares, B. (2009). *O Livro do Desassossego*. Coimbra: Alma azul.

Strauss, M. (1978). *Understanding Children's Drawings*. Londres: Rudolf Steiner Press.

Strecht, P. (2014). *A Criança e o seu Encantamento pelo Mundo*. Lisboa: Edições 70.

Strecht, P. (2013). *Crianças Sem Sombra - Arte, Vida e Conflito Emocional*. Lisboa: Edições 70.

Tavares, G. M. (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação - Teorias, Fragmentos e Imagens*. Alfragide: Editorial Caminho.

White, K. (2011). *101 Things to Learn in Art School*. Londres: The MIT Press.

Wikipedia. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Inclusividade_\(lingu%C3%ADstica\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Inclusividade_(lingu%C3%ADstica)) acedido em 6 de Maio de 2018.

APÊNDICES

Anexo I

Vídeo da prática - 'Traço do corpo / Corpo do traço'

Anexo II

Vídeo das entrevistas

Anexo III

Vídeo de referência

Anexo IV

Outras imagens da prática

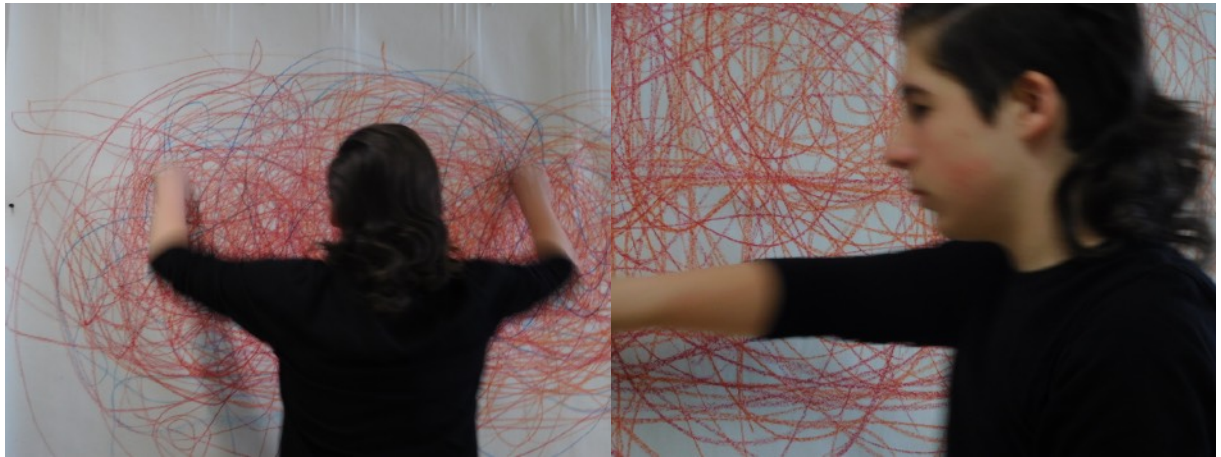


Figura XI. Aula 2, Ex. 2



Figura XII. Aula 2, Ex. 2



Figura XIII e XIV. Aula 3, Ex. 2



Figura XV. Aula 3, Ex. 1



Figura XVI. Aula 2, Ex. 2



Figura XVII. Aula 3, Preparação



Figura XVIII. Aula 3, Explicação



Figura XIX. Aula 3, Ex. 2



Figura XX. Aula 2, Ex. 2

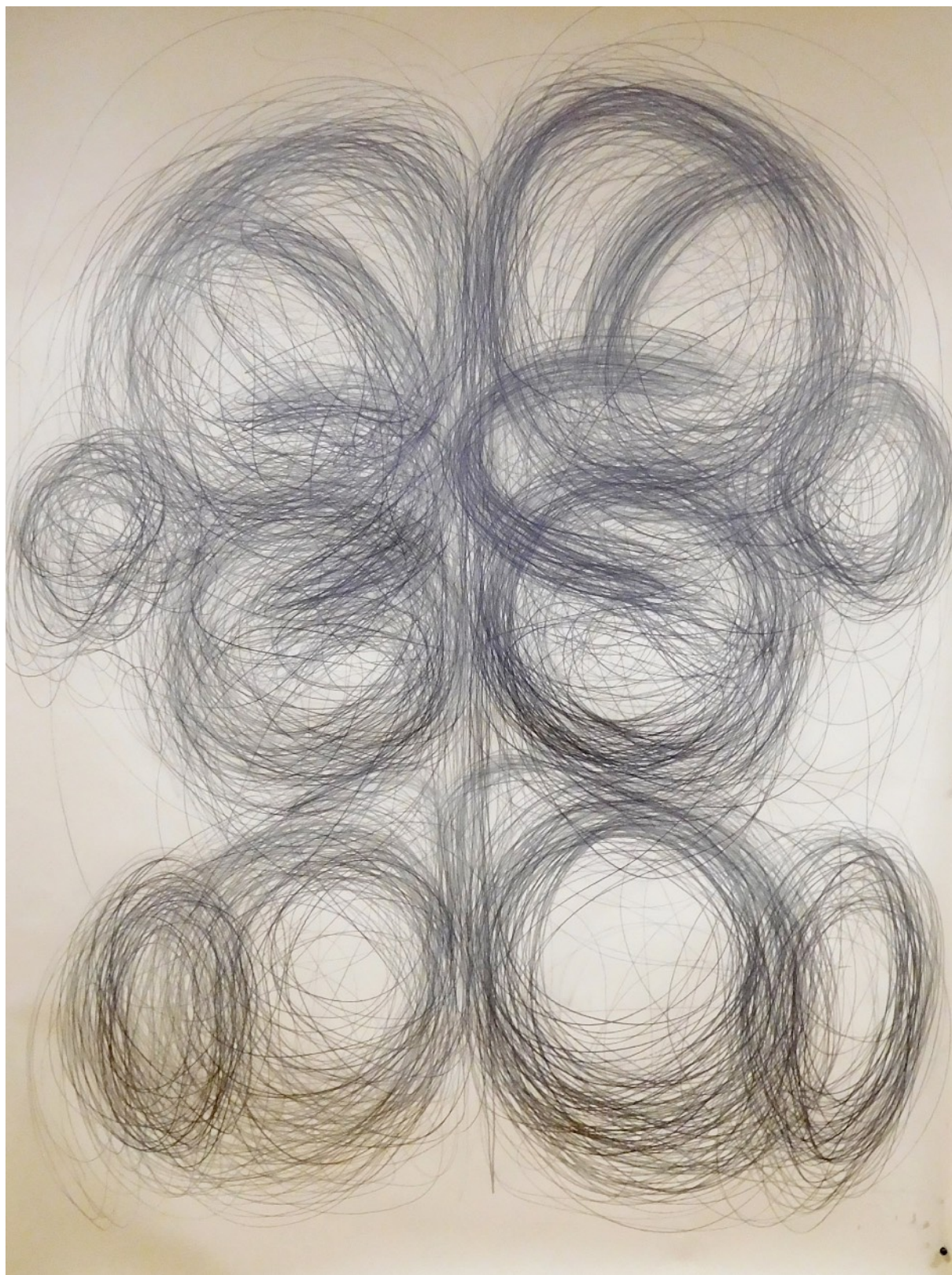


Figura XXI. Aula 2, Ex. 1

Anexo V

Programa da Disciplina

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO

DESENHO A
10º ANO

CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS

AUTORES
ARTUR RAMOS (COORDENADOR)
JOÃO PAULO QUEIROZ
SOFIA NAMORA BARROS
VÍTOR DOS REIS

Desenho A

ÍNDICE

I – Introdução	3
II - Apresentação do programa	7
A. Finalidades	7
B. Objectivos	7
C. Visão Geral das Áreas, dos Conteúdos e dos Temas	8
D. Sugestões Metodológicas Gerais	9
E. Competências a Desenvolver	11
F. Avaliação	12
G. Recursos	14
III – Desenvolvimento do programa (10º ano)	15
A. Conteúdos/Temas	15
B. Gestão do programa	17
B. Sugestões metodológicas específicas	18
C.	
VI - Bibliografia	22
1. Visão	22
2. Matérias	23
3. Procedimentos	23
4. Sintaxe	24
5. Sentido	25

Desenho A

I - INTRODUÇÃO

A disciplina de *Desenho A* responde, no leque curricular dos 10º, 11º e 12º anos, a objectivos globais de aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio. Dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho, serão as finalidades globais deste programa.

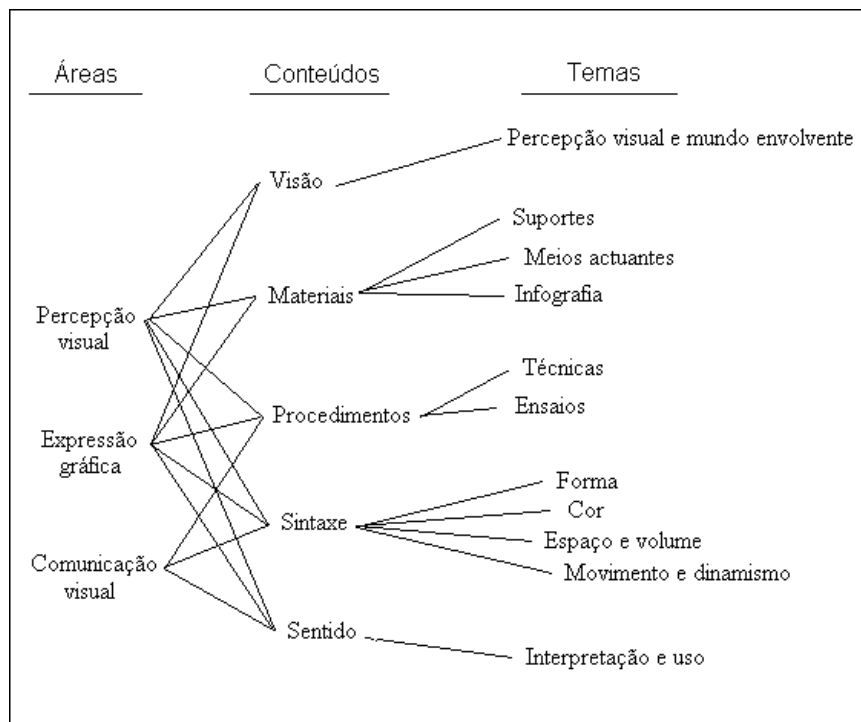
Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, actua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objectos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro. É área estruturadora de muitas outras áreas de exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem. Por ser essencial à criação, concepção, projectação, ou comunicação, são as suas teoria e prática parte do currículo dos 10º, 11º e 12º anos na variante A do Curso Geral de Artes Visuais, na variante B dos Cursos Tecnológicos de Multimédia e de Equipamento e, no 12º ano, na variante C do Curso Geral de Ciências e Tecnologias. Ao nível do ensino secundário, o desenho está na linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, design e arquitectura, ou ainda da área nova dos interfaces virtuais, novas tecnologias, internet, e edição de conteúdos multimédia.

O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interacção cultural. Disciplina motivadora, é motriz quanto à capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade. Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional.

A exploração proposta para o ensino secundário é o complemento dos anos anteriores em que a «educação através da arte» foi posta em prática, no seguimento do que apontaram e puseram na ordem do dia diferentes autores. Numa época de mutações abundante em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da «educação para a cidadania». A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. Mercê da «naturalidade» do desenho, intrínseca por ser também área de projecção íntima, surgem no estudante a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didáctica.

Desenho A

Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela acção como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto» no melhor dos seus sentidos; e, ainda, evitando inibir potencialidades («currículo omissio ou nulo»)¹.



Quadro 1: Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos)

O desenho é uma área disciplinar dinâmica esquivada a sistematizações rígidas ou permanentes, fruto quer da constante mutação de formas e conceitos, quer da atenção que sempre lhe foi conferida por diversas disciplinas nem sempre conciliáveis. Para tornar a didáctica do desenho um exercício consequente e eficaz, há que estabelecer o quadro teórico e operacional em que os conceitos e práticas surjam coerentemente ligados, tendo sempre em vista a sua didáctica (Quadro 1). Este modelo não é um diagrama sistematizador dos conceitos e práticas do desenho em absoluto mas, tão só, um esquema de conteúdos globais que visa a pedagogia do desenho dentro do período curricular a que se destina.

¹ Aceções de currículo segundo Elliot Eisner.

Desenho A

Deste modo, são parte do *Desenho* e da sua didáctica, três áreas de exploração: a percepção visual, a expressão gráfica e a comunicação.

A percepção visual debruça-se sobre as condicionantes bio-psicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão.

No estudo da expressão gráfica está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita a recursos de comunicação; e, também, os contributos que advêm directamente da capacidade tecnológica humana. Cabe aqui o estudo de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia.

No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas áreas que tomam como objecto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respectivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia).

O presente programa é elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade². Na definição de objectivos visa-se o estabelecimento de metas realmente atingíveis dentro da especificidade portuguesa. Quanto aos conteúdos, há o cuidado de, considerando as condicionantes etárias, tanto a nível cognitivo como psicomotor, e a experiência média adquirida previamente, destriçar entre os que são de sensibilização e os que são de aprofundamento – conforme segue assinalado na apresentação desenvolvida dos conteúdos por ano. Nas indicações quanto à avaliação, procura-se tornar mais eficiente a tarefa do professor para que, sem prejuízo do rigor necessário, aquela possa ser levada a cabo sem consumo exclusivo e excessivo de tempos lectivos.

Nas indicações genéricas relativas à gestão do programa, estabelece-se como metodologia mais adequada à aula de desenho, a observância da «Unidade de Trabalho», privilegiando a actividade oficial como via para a exploração de conteúdos. Cada unidade de trabalho deverá ser abrangente, ou transversal, quanto a itens de conteúdo presentes ou convocáveis, sem o que será reduzido o ganho para o aluno, em termos de prática objectiva e valor formativo do desenho. Por outro lado, sem o recurso às unidades de trabalho, o professor não conseguirá abordar simultaneamente os itens de conteúdo e garantir as horas de prática de *atelier* que a formação nesta área exige.

Nas sugestões metodológicas inclui-se o apelo a exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, a desenvolver fora do horário lectivo, respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem. Sugere-se também o confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir, como factor que motive o trabalho do aluno ou que auxilie o enquadramento do que é proposto na unidade de trabalho.

² Princípios preconizados por Avolio de Cols (1979). *Planeamento del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Buenos Aires: Marymar: 18.

Desenho A

II - APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

A. Finalidades

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação.
- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.

B. Objectivos

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.
- Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.

Desenho A

- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.
- Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.

C. Visão Geral das Áreas, dos Conteúdos e dos Temas (10º, 11º e 12º anos)

ÁREAS:

- Percepção visual
- Expressão gráfica
- Comunicação visual

CONTEÚDOS:

1. Visão
2. Materiais
3. Procedimentos
4. Sintaxe
5. Sentido

TEMAS:

1. Visão

- 1.1. Percepção visual e mundo envolvente
 - 1.1.1. O meio ambiente como fonte de estímulos
 - 1.1.2. Transformação dos estímulos luminosos em percepções visuais

2. Materiais

- 2.1. Suportes

Desenho A

2.2. Meios actuates

2.3. Infografia

3. Procedimentos

3.1. Técnicas

3.1.1. Modos de registo

3.1.2. Modos de transferência

3.2. Ensaios

3.2.1. Processos de análise

3.2.2. Processos de síntese

4. Sintaxe

4.1. Conceitos estruturais da linguagem plástica

4.2. Domínios da Linguagem Plástica

4.2.1. Forma

4.2.1.1. Figura positiva e figura negativa

4.2.1.2. Plano e superfície

4.2.1.3. Traçados ordenadores

4.2.2. Cor

4.2.2.1. Natureza física da cor

4.2.2.2. Natureza química da cor

4.2.2.3. Misturas de cor

4.2.2.4. Efeitos de cor

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.1. Organização da profundidade

4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade

4.2.4. Movimento e tempo

4.2.4.1. Organização dinâmica

4.2.4.2. Organização temporal

5. Sentido

5.1. Visão sincrónica do desenho

5.2. Visão diacrónica do desenho

5.3. Imagem: plano de expressão ou significativo

5.4. Observador: plano de conteúdo ou significado

D. Sugestões Metodológicas Gerais

O programa de desenho inclui uma tabela ramificada de conteúdos específicos. Esta tabela deve ser encarada como uma relação de itens a serem explorados. **Não deverá em caso algum ser lida como um encadeamento sequencial de conteúdos para serem trabalhados por essa ordem.** É indispensável um trabalho de planificação que compreenda unidades de trabalho organizadas por tempos e concebidas de modo a que convoquem em simultâneo vários itens, de conteúdos diferenciados, em articulação horizontal.

Desenho A

Em termos genéricos, dever-se-á:

1. Propiciar e fomentar uma interacção equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes, que conduza à assimilação e à consolidação operativa dos conteúdos;
2. Promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e actividades, com recurso a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e a diferentes materiais.

Em termos de alinhamento e diversificação de estratégias de execução, o professor deverá:

1. Combinar a realização de aulas tanto no interior da sala como fora dela;
2. Combinar e articular diferentes meios pedagógicos (abordagem oral, demonstração audiovisual, trabalho de atelier, investigação fora da sala de aula, exposição, debate, visita de estudo, etc.);
3. Combinar actividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva;
4. Combinar actividades que permitam a obtenção rápida de resultados com actividades de projecto que envolvam planificação e faseamento do trabalho;
5. Combinar actividades de aprendizagem individual com actividades de trabalho em equipa, propiciando, em qualquer dos casos, a reflexão, a troca de experiências e o confronto criativo;
6. Confrontar de forma sistemática os alunos com diferentes obras e exemplos visuais, com incidência especial nos autores portugueses, fornecendo desse modo meios para a compreensão visual e plástica das questões e da diversidade da sua abordagem, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção de uma cultura visual individual.

Em termos de relação pedagógica conducente a uma eficiente didáctica do desenho no campo do processo ensino-aprendizagem, sugerem-se os seguintes procedimentos do professor:

1. Auscultar expectativas através de inquérito diagnóstico e procurar o enquadramento dos alunos no contexto cultural;
2. Enfatizar as horas de trabalho aplicadas à prática do desenho, tanto no espaço da aula como fora dele;
3. Ser exigente quanto às respostas de trabalho, no que respeita ao grau de empenhamento com que são executadas;
4. Procurar um clima lectivo positivo e motivante através do comentário atento, de reforço, aos desenvolvimentos sucessivos do aluno, potenciando-os;
5. Promover o confronto quotidiano, pelo recurso habitual a meios audiovisuais, com algumas imagens comentadas de desenhos oriundos de áreas diversas;
6. Concretizar de visitas de estudo e promover, junto da turma, a pesquisa autónoma dos roteiros para as eventuais visitas, individuais e colectivas;
7. Fomentar a recolha de informação através da rede *www*, sem deixar de alertar quanto à qualidade e credibilidade dos conteúdos e salvaguardando os procedimentos de citação e de direito de autor;

Desenho A

8. Provocar momentos de comentário pelos alunos dos trabalhos executados e expostos (exposição permanente em aula, com rotatividade frequente);
9. Propor actividades de verbalização da experiência;
10. Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir;
11. Afixar, como actividade paralela, um jornal de parede com recolhas de índole informativa, artística e técnica, formando grupos com tarefas específicas neste âmbito;
12. Estimular o gosto por tarefas concretas e bem definidas de extensão do trabalho da aula, a executar fora do seu espaço e tempo, quer de carácter gráfico quer de carácter escrito (exemplos: recensões, registo de locais, esboços, levantamentos gráficos);
13. Incentivar a recolha de desperdícios recicláveis e o desafio da recriação a partir de materiais inesperados.
14. Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação que realce a responsabilidade individual nos processos de mudança social.

E. Competências a Desenvolver

São apontadas as competências a desenvolver dentro de uma tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar». Assim:

1. **Observar e analisar** – o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais – riscadores e/ou de mancha – ou meios informáticos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta, e complexa³.
2. **Manipular e sintetizar** – o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projecto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.
3. **Interpretar e comunicar** – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente

³ Cf. Anita Harrow (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*. Nova Iorque: D. McCay Co: 104-6.

Desenho A

informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania.

As competências apontadas não são atomizáveis em unidades discretas e o momento em que se adquirem não é determinável. Será de considerar que todos os alunos, no início do 10º ano, possuem de modo incipiente estas competências, em grau condizente com o seu nível e preparação; e que, no decorrer dos 10º, 11º e 12º anos, estas mesmas serão aprofundadas e aperfeiçoadas continuamente – quer para corresponder às exigências do prosseguimento de estudos, quer para que sobre elas se alicercem práticas e competências futuras de nível avançado.

F. Avaliação

A avaliação é contínua e integra as modalidades formativa e sumativa.

A avaliação formativa advém da constante interacção professor aluno e deve potenciar novas aquisições.

A avaliação sumativa traduz a evolução do aluno na disciplina, devendo ser localizada no tempo conforme o critério do professor.

São objecto de avaliação:

1. A aquisição de **conceitos**
2. A concretização de **práticas**
3. O desenvolvimento de **valores e atitudes**

Relativamente aos conceitos, deverá ser considerado:

1. O domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos, com especial incidência naqueles que são de aprofundamento e que constam do capítulo «syntaxe», e a sua correcta aplicação;
2. O domínio dos vocábulos específicos da área do desenho;
3. O conhecimento das condicionantes psico-fisiológicas da percepção e da representação gráfica;
4. O conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objectos visuais, assente numa consciência dos factores que o estruturam e condicionam.

Relativamente às práticas, haverá que considerar:

1. O domínio de uma grande diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas, e suas potencialidades;
2. O domínio dos diferentes meios actuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;
3. O domínio de factores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica;

Desenho A

4. O domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência;
5. A capacidade de análise e representação de objectos do mundo visível e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, de proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno, acompanhada do desenvolvimento de uma capacidade de síntese gráfica;
6. A adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação;
7. A eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos;
8. A utilização de novas tecnologias e sua aplicação às tarefas e processos do desenho.

Relativamente aos valores e atitudes, deverá ser considerado:

1. O desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico;
2. A capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objectivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem a cada Unidade de Trabalho;
3. A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal;
4. A demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objectos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo das soluções expressivas resultantes da «aplicação de fórmulas» ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos).
5. A capacidade de leitura e a interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens, acompanhada de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado;
6. A valorização estética e a consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes;
7. O conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica.

São instrumentos de avaliação:

1. Os desenhos, concretizações gráficas, ou objectos produzidos no âmbito da disciplina;
2. Os textos eventualmente produzidos (relatórios, recensões, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas);
3. A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, jornal de parede, outras acções eventuais);
4. Provas com carácter prático.

Desenho A

G. Recursos

Sala de aula equipada com o material necessário à prática do desenho quer artístico quer rigoroso, a que se acrescentam os recursos didácticos.

Considera-se material indispensável:

1. Estiradores;
2. Projector de diapositivos;
3. Televisor e aparelho videogravador ;
4. Painéis a afixar nas paredes, com grandes dimensões, para permitir a exposição fácil de trabalhos;
5. Computador multimédia tipo «IBM PC compatível» ou «Mac»;
6. *Scanner* A3;
7. *Software* de captura e edição de imagem (tipo *Paint Shop Pro*, *QuarkXPress*, *PhotoShop*, *Illustrator*, *CAD*, *3Dstudio*, *Freehand*, *Frontpage*); *software* de navegação na *net* (tipo *Navigator* ou *Explorer*), *software* de apresentação cadenciada de imagens (tipo *Slideshow* ou *Easyphoto*);
8. Impressora A4 de jacto de tinta, a cores e a preto e branco, com qualidade fotográfica;

Sugere-se ainda o seguinte equipamento:

1. Candeeiros de estirador;
2. Projector de LCD para data e video;
3. Manequim de figura humana, de proporções correctas, à escala 1/1, ou gessos/bustos e cópias em plástico/fibra;
4. Máquinas fotográficas digitais ou de negativo.

Desenho A

III - DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA (10º ANO)**A. Conteúdos**

Os itens de conteúdo podem ser de sensibilização ou de aprofundamento. *Sensibilização* pressupõe a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente. *Aprofundamento* implica o completo domínio e a correcta aplicação dos conteúdos envolvidos.

O desenvolvimento dos conteúdos deste programa pressupõe um domínio de conceitos e práticas adquiridos anteriormente e verificáveis no *módulo inicial* de diagnóstico, triagem e reposição (cf. Sugestões Metodológicas Específicas do 10º ano). São conhecimentos e práticas essenciais susceptíveis de verificação: o domínio expressivo da linha/traço; a capacidade de observação e análise; a caracterização morfológica perante referentes.

<i>item de sensibilização ou aprofundamento</i>	Conteúdos / temas
<i>sensibilização</i>	1. Visão 1.1. Percepção visual e mundo envolvente 1.1.1. O meio ambiente como fonte de estímulos 1.1.1.1. Estímulos visuais: a luz como fonte de informação 1.1.1.2. Estímulos não visuais: percepção auditiva, percepção olfactiva, percepção tátil, percepção gustativa 1.1.1.3. Outros estímulos (culturais e sociais)
<i>Sensibilização (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	2. Materiais 2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores), formatos, normalizações e modos de conservação 2.2. Meios actuantes: riscadores (grafite e afins), aquosos (aguada, têmperas, aparos e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação) 2.3. Infografia: tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.
<i>aprofundamento (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	3. Procedimentos 3.1. Técnicas 3.1.1. Modos de registo 3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade) 3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)

Desenho A

	3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem) 3.1.2. Modos de transferência 3.1.2.1. Quadricula, decalque, pantógrafo 3.1.2.2. Projecção, infografia, fotocópia e outros processos fotomecânicos.
<i>aprofundamento</i>	3.2. Ensaios 3.2.1. Processos de análise 3.2.1.1. Estudo de formas • Estruturação e apontamento (esboço) • Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala) • Estudo de formas artificiais, contextos e ambientes (objectos artesanais, objectos industriais e espaços interiores e exteriores) • Estudo de objectos com apontamento das convergências perspécticas
<i>sensibilização</i>	3.2.2. Processos de síntese 3.2.2.1. Transformação • Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição • Infográfica: utilização de filtros • Invenção: construção de formas, texturas, padrões
<i>sensibilização</i>	4. Sintaxe 4.1. Conceitos estruturais da linguagem plástica: forma pontual, forma linear, forma pluridimensional, valor, cor, textura, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade. 4.2. Domínios da linguagem plástica
<i>aprofundamento</i>	4.2.1. Forma 4.2.1.1. Figura positiva e figura negativa: figura e fundo, forma e informe, limite, contorno e linha 4.2.1.2. Plano e superfície • Linhas: linhas medianas, linhas diagonais, linhas oblíquas • Centro, campo e moldura
<i>sensibilização</i>	4.2.2. Cor 4.2.2.1. Natureza física da cor • Cor e luz: espectro electromagnético de radiação e estrutura retínica • Cor como sensação e suas dimensões: cambiante, luminosidade e saturação
<i>aprofundamento</i>	4.2.3. Espaço e volume 4.2.3.1. Organização da profundidade • Noções básicas de profundidade e extensão • Alguns processos de sugestão de profundidade: sobreposição,

Desenho A

- convergência, deformação
- 4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade
 - Objecto: massa e volume
 - Luz: claridade, sombras (própria e projectada), claro-escuro

sensibilização

5. Sentido

- 5. 1. Visão sincrónica do desenho
- 5. 2. Visão diacrónica do desenho

B. Gestão do Programa

Concretiza-se a aprendizagem do desenho através do «aprender fazendo», encarado de modo integrado e sem prejuízo da transmissão oportuna e sistemática de conhecimentos.

O 10º ano inicia-se com um módulo de avaliação diagnóstica dos conceitos e competências essenciais adquiridas no ensino básico. Este deverá ter como objectivo a detecção de lacunas e a reposição de conhecimentos. Será também um momento de confronto e de triagem no qual o estudante tomará um primeiro contacto com a área por ele escolhida.

Propõe-se, como operacionalização metodológica, a articulação planificada de Unidades de Trabalho que sejam capazes, cada uma, de convocar diversos itens dos conteúdos ou de vários dos seus sub-capítulos em paralelo. Trata-se de potenciar a utilização simultânea de conceitos e de os fazer concorrer para o objectivo prático que constitui cada trabalho. Apresentam-se, no capítulo «Sugestões Metodológicas Específicas» de cada ano, algumas Unidades de Trabalho úteis à concretização em aula. Cabe ao professor a tarefa de estabelecer as Unidades de Trabalho, de as seleccionar, encadear, criar novas, ou ainda adaptar as que são sugeridas à situação da turma, da sala, e do meio, dentro de uma perspectiva de integração horizontal de conteúdos⁴.

No seu conjunto as unidades de trabalho deverão integrar totalmente os itens de conteúdo do seu ano de escolaridade e respeitar um equilíbrio percentual entre desenho de análise e outros tipos de trabalhos numa relação grosso modo de 60% / 40% dos tempos lectivos. Para garantir o cumprimento deste desígnio prático estabelecem-se respectivamente os conceitos operativos de «processos de análise» e de «processos de síntese».

O processo de *análise* é definido à partida, como prática de desenho perante referentes, com apontamento das suas características, envolvendo o conceito de *análise* aplicado à prática de desenho.

O processo de *síntese* é definível como qualquer outra prática de desenho que envolva uma *aplicação* de prévios ganhos analíticos e de princípios conceptuais, implicando também os conceitos de *conhecimento*, *capacidade*, *aplicação* e *avaliação*.

Estes conceitos do domínio cognitivo são didacticamente operativos, não estanques, e não coincidem com unidades de trabalho. **Cada unidade de trabalho irá, bem**

⁴ Cf. conceito de «sequencialização complexa com retroactividade» segundo Miguel Zabalza (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa: 123.

Desenho A

entendido, compreender actividades dos dois tipos (análise e síntese), devendo o professor dinamizar o seu desenrolar de forma a obter uma ocupação de tempos como a que foi indicada acima.

Esta forma de divisão de actividades de *análise* e de *síntese* garantirá um número equilibrado de tempos de efectiva aplicação oficial e de apuramento das capacidades de observação e expressão. Seguidamente, apresenta-se uma proposta de gestão temporal:

Tempo total	148,5 horas
Diagnóstico e reposição de conhecimentos	13,5 horas
«Processos de <i>análise</i> »	81 horas
«Processos de <i>síntese</i> »	54 horas

O tempo atribuído a processos de análise, processos de síntese e avaliação inclui de modo concomitante a disseminação de experiência.

Na gestão quotidiana, sugere-se a disponibilização permanente, para cada aluno e ao longo do ano, em paralelo com as Unidades de Trabalho que toda a turma executa, de pelo menos uma outra Unidade gerida pelo discente. Esta deverá ser:

1. Proposta pelo aluno, sendo a escolha do(s) tema(s) materiais e suportes livres.
2. Alterável ao longo do ano lectivo, de acordo com as opções do aluno e com as transformações que o seu percurso observa.

Esta Unidade de Trabalho «permanente» permite ao aluno a auto descoberta, dentro de parâmetros de responsabilização, autonomia, expressão e criatividade. Não se indica uma proposta temporal para esta Unidade devido ao seu carácter transversal e alternativo. É uma forma de minimizar perdas de tempos lectivos devidas a desacerto de ritmos entre alunos, a falhas de material, ou outros. Essa unidade alterna interpoladamente com as outras unidades de trabalho, ao longo do ano, dependendo de cada aluno o seu ritmo e respectivo desenrolar temporal, e sem haver necessariamente encadeamento sequencial ou sincronia dentro da turma.

C. Sugestões Metodológicas

As unidades de trabalho aqui apresentadas são sugestões. Constituem um leque de exemplos aos quais o professor pode recorrer, exercendo as suas opções ou alterações, na fase de planificação anual. Não constituem um conjunto ordenado e sequencial nem pretendem coincidir com o tempo total disponível.

Desenho cego (Módulo inicial)

Sinopse: A partir da observação de um dado objecto, figura ou situação, elaborar a sua representação gráfica, primeiro, sem olhar para o papel (recorrendo, se necessário, à ocultação das mãos e do suporte) e, numa segunda fase, de modo habitual. Comparar as diferenças, quer ao nível do processo, quer dos resultados. Esta unidade de trabalho

Desenho A

destina-se à avaliação diagnóstica dos conceitos e competências essenciais adquiridas no ensino básico sendo, por isso, o momento de triagem e reposição de conhecimentos.

Previsão de tempos: 13,5 horas.

Conteúdos envolvidos: Visão, Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

Desenho de formas naturais

Sinopse: desenho de frutos, árvores, flores, pedras, a realizar em duas fases: primeira, em A4, vários esboços segundo diversos pontos de vista captando a morfologia global; segunda, em A3, representação atenta e objectiva tendo em conta eixos construtivos, inclinações, estrutura, pontos de inflexão e de concordância da linha de contorno.

Previsão de tempos: 22,5 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Materiais, Procedimentos

Desenho de formas artificiais

Sinopse: desenho de objectos artesanais e de interesse etnográfico; desenho de objectos do quotidiano como mobiliário rústico, pão, vime, panejamento simples, sapatos, velharias, papéis amarrotados. Exercício a realizar em duas fases: primeira, em A4, vários esboços segundo diversos pontos de vista captando a morfologia global; segunda, em A3, representação atenta e objectiva tendo em conta eixos construtivos, inclinações, estrutura, pontos de inflexão e de concordância da linha de contorno.

Previsão de tempos: 27 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Materiais, Procedimentos.

Infografia (captura de imagens pré existentes)

Sinopse: trabalho em infografia com aplicação de filtros e mudanças de escala ou definição. Impressão com configuração prévia de página.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Materiais, Procedimentos

Herbário

Sinopse: execução de um herbário, recorrendo à representação linear e ao claro escuro por tramas de pontos. Encadear esta unidade na de infografia, com a digitalização directa dos espécimes no *scanner*, com a possível aplicação dos processos contidos na unidade de trabalho «infografia». Confronto com exemplos da história do desenho científico.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sentido.

Figura-fundo

Sinopse: silhuetas, perfis projectados usando os candeeiros de estirador como foco; preferência da figura ou do fundo, ou até do contorno usando contrastes tonais ou cromáticos;

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Desenho A

Alternância figura-fundo

Sinopse: a partir de desenhos realizados previamente pelos alunos, ou imagens por si recolhidas (p.e., fotograficamente) criar ensaios gráficos baseados numa redução à oposição figura-fundo e diferentes possibilidades da sua alternância perceptiva.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Alto Contraste

Sinopse: exploração de limite e contorno. Criar imagens de alto contraste, indutoras da percepção de contornos ilusórios: por exemplo, traduzir uma imagem fotográfica, constituída por uma gama completa de valores lumínicos, numa imagem ampliada (recorrendo, por exemplo, a uma grelha de ampliação) formada apenas por áreas brancas e pretas. O exercício deve ser precedido de diversos estudos que veiculem diferentes possibilidades de tradução lumínica das diferentes formas.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Limite e reconhecimento

Sinopse: usando reproduções de obras de arte previamente escolhidas, criar representações gráficas que contenham exclusivamente as principais linhas de limite e/ou contorno das formas aí presentes. Analisar e discutir as transformações que se operam ao nível da reconhecibilidade quer das figuras individualmente, quer das obras no seu todo.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Sentido

Séries de transformação

Planear e realizar sequências de transformação de uma dada forma noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstracta), por via de um número determinado de passos sucessivos e utilizando e manipulando os conceitos de campo, centro, linhas e moldura.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Estudos de cor

Sinopse: Usando diferentes meios colorantes e diferentes suportes, efectuar estudos analíticos de cor envolvendo misturas cromáticas, opacidade e transparência. Efectuar estudos que envolvam a manipulação sistemática do cambiante, da luminosidade e da saturação e utilizá-los na criação de composições ou padrões visuais, nalguns casos para fins aplicados (padrões têxteis, papéis decorativos, etc.). Deverá incluir extra horário «trabalho de casa».

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Materiais, Sentido, Procedimentos

Ensaio de perspectiva

Sinopse: representação à mão livre de espaços propícios à detecção de pontos de fuga e linha de horizonte. Deverá incluir extra horário «trabalho de casa».

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Procedimentos, Sintaxe

Desenho A

Convergência perséptica

Sinopse: a partir de recolha de imagens fotográficas (de revistas etc.) com dimensão adequada e que apresentem ponto de fuga organizador do espaço, traçar a grelha perséptica subjacente. Sobre esta grelha ensaiar a variável tamanho distância através da justaposição de objectos (por foto-montagem). Fazer levantamento de imagens com estruturas persépticas diferenciadas, e o ensaio dos seus traçados. Trabalho extra aula com apoio pontual do professor

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Padrões modulares

Sinopse: criar padrões a partir da repetição e variação de unidades ou módulos idênticos, explorando as sugestões ópticas por si induzidas; ensaios com planificação de cubos e desmontagem do cubo por planos secantes articulados; construção de formas novas a partir do cubo e sua planificação por dobragem; estudo de progressões sequenciadas de formas em grelha. Trabalho parcialmente feito fora do espaço de aula.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Desenho A

BIBLIOGRAFIA

Na apresentação da bibliografia foram seguidos os seguintes critérios:

1. A referência a obras fundamentais existentes em bibliotecas, a par com a referência a obras recentes e fáceis de encontrar no circuito comercial;
2. A ordenação segundo os conteúdos do programa e, no seio destes, segundo obras de carácter geral e obras de carácter especializado;
3. A não inclusão de obras monográficas, cabendo a cada professor gerir estes ou outros itens de acordo com as suas opiniões, necessidades e experiências.

1. VISÃO

Obras de carácter geral:

Bruce, V., Green, P. R. e Georgeson, M.A. (1996). *Visual Perception: Physiology, Psychology, and Ecology*. (3ª ed.). Hove (East Sussex): Psychology Press.

Obra que abarca e sintetiza, de forma actualizada, o conhecimento sobre a percepção visual no âmbito dos seus três principais campos de investigação e debate (fisiologia e neurobiologia, psicologia e ecologia perceptiva).

Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Westport (Conn.): Greenwood Press.

Centrada na relação dos seres vivos com mundo circundante, esta obra, do criador da *teoria ecológica* da percepção visual, constitui um estudo aprofundado dos diversos sistemas sensoriais de recolha, processamento e interpretação da informação presente no meio ambiente.

Gleitman, H. (1993) [*Psicologia*]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Manual que, de forma global, apresenta, sintetiza e articula os principais tópicos e domínios da psicologia contemporânea, incluindo o da percepção e sua relação com as áreas científicas afins.

Gregory, R. L. (1998). *Eye and Brain. The Psychology of Seeing*. (5ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

Introdução aos domínios fundamentais da percepção visual, abrangendo tanto a estrutura e funcionamento do sistema visual, como os processos de percepção de cor, espaço e movimento, a sua relação com o mundo das ilusões, da representação artística e da aprendizagem visual.

Obras de carácter especializado

Rock, I. (1984). *Perception*. Nova York: Scientific American Library.

Vigouroux, R. (1999). *A fábrica do belo* (1999). Lisboa: Dinalivro.

ZEKI, S. (1999). *Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain*. Oxford: Oxford University Press.

Desenho A

2. MATÉRIAS

3. PROCEDIMENTOS

Obras de carácter geral:

Lambert, S. (1985). *El Dibujo Técnica Y Su Utilidad*. Madrid: Hermann Blume.

Panorama das diversas técnicas do desenho, documentada com inúmeras ilustrações de várias épocas.

Molina, J. J. G. (1995). *Las Lecciones Del Dibujo*. Madrid: Cátedra.

Abordagem de múltiplos temas do desenho, profusamente ilustrada com exemplos de várias épocas.

Molina, J. J. G. (1999). *Estrategias Del Dibujo en el Arte Contemporáneo*. Madrid: Cátedra.

Várias abordagens do desenho de artistas do século XX, acompanhado de inúmeras ilustrações.

Ruskin, J. (1857). *The Elements of Drawing* (1991). Londres: Herbert.

Abordagem prática do desenho no âmbito da observação e da representação, considerando igualmente os aspectos de cor e composição.

Obras de carácter especializado

Alberti, L. B. (1999). *De la Pintura y otros Escritos sobre Arte*. Madrid: Tecnos.

Bammes, G. (1995). *L'Étude Du Corps Humain*. Paris: Dessain et Tolra.

Connolly, S., org. (1997). *The Complete Drawing and Painting Course*. Londres: Apple.

Doerner, M. (1946). *Los Materiales de Pintura y su Empleo en el Arte*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fehér, G., & SZUNYOGHY, A. (1996). *Anatomy Drawing School*. Budapest: Könemann.

Goldstein, N. (1993). *Figure Drawing*. (4ª ed.). Englewood Cliffs (N. J.): Prentice Hall.

Leonardo da Vinci (1947), *Tratado de la Pintura*. (2ª ed.). Buenos Aires: Colección Austral.

Nicolaides, K. (1997). *The Natural Way To Draw*. (3ª ed.). Londres: Andre Deutsch.

Pignatti, T. (1982). *O desenho de Altamira a Picasso*. s.l: Livros Abril.

Rocha, C. S. e Nogueira, M. (1993). *Panorâmica das Artes Gráficas, vols. I e II*. Lisboa: Plátano.

Wiffen, V. (2000). *Une Leçon de Dessin*. Paris: Fleurus.

4. SINTAXE

Desenho A

Obras de carácter geral:

Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye. The New Version*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press.

Centrada na relação entre a arte e a percepção visual, esta obra procura entender os processos da criação artística e da apreensão visual – ao nível dos grandes domínios do pensamento, da linguagem e da expressão visuais, como equilíbrio, configuração, forma, espaço, luz, cor, movimento e dinamismo – do ponto de vista das leis e estruturas psicológicas subjacentes tanto ao indivíduo como às imagens e aos objectos por si criados.

Bloomer, C. M. (1990). *Principles of Visual Perception*. (2ª ed.). Londres: The Herbert Press.

Obra que estuda o papel desempenhado pela experiência individual e pelos factores histórico-culturais nos processos de percepção, criação e comunicação visual. Apresenta uma introdução ao funcionamento do sistema visual e, em particular, ao papel do cérebro no seu seio; estuda os principais factores da percepção e da representação visuais ao nível da cor, do espaço e do movimento; aborda o papel da fotografia e das imagens electrónicas na comunicação visual e pondera as relações entre arte, percepção e criatividade, do ponto de vista da educação visual e artística.

Hoffman, D. D. (1998). *Visual Intelligence: How We Create What We See*. Nova York e Londres: W. W. Norton.

Procurando demonstrar o carácter de construção activa de sentido subjacente aos complexos processos de percepção e representação visual, esta obra debruça-se sobre a gramática da visão – ao nível da linha, da cor, da forma, da profundidade, do movimento – e analisa os processos de inteligência visual ao nível tanto da arte como da tecnologia (desde os mais simples efeitos visuais à mais complexa “realidade virtual”).

Solso, R. L. (1994). *Cognition and Visual Arts*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Centrada nos dados mais recentes da psicologia cognitiva e recorrendo a múltiplos exemplos do campo da arte e da linguagem visual, esta obra estuda as relações entre os sistemas cognitivos, a expressão artística e os meios próprios da representação visual, procurando compreender as interacções entre o acto de ver e o acto de interpretar aquilo que se vê.

Villafañe, J. (1986). *Introducción a la teoría de la imagen*. (2ª ed.). Madrid: Pirámide.

Introdução ao estudo da imagem em quatro domínios fundamentais: o da sua definição conceptual, o da sua percepção cognitiva, o da sua estruturação e organização e o da sua análise de sentido. A terceira parte, a imagem como representação, constitui uma abordagem dos elementos morfológicos, dinâmicos, escalares, icónicos e compositivos da linguagem visual e artística.

Obras de carácter especializado (forma):

Arnheim, R. (1988). *The Power of the Center. The New Version. A Study of Composition in the Visual Arts*. Berkeley e Los Angeles: University of California Press [*O poder do centro: um estudo da composição nas artes visuais* (1990). (Trad. de Maria Elisa Costa). Lisboa: Edições 70].

Bouveau, C. (1963). *Charpentiers: la géométrie secrète des peintres*. Paris: Seuil.

Brockett, A. (s/d). *Como Desenhar Motivos e Padrões*, Lisboa, Presença, s.d.

Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.

Desenho A

Gombrich, E. H. (1979). *The Sense of Order. A Study in the Psychology of Decorative Art*. Oxford: Phaidon Press.

Kandinsky, W. (1991). *Do Espiritual na Arte*. (2ª ed.). Lisboa: D.Quixote].

Kepes, G., (org.) (1965). *Education of vision*. Londres: Studio Vista.

Kepes, G., (org.) (1966). *Module, Symmetrie, Proportion*. Londres: Studio Vista.

Marcolli, A. (1978). *Teoria del campo*. (2 vols.). Florença: Sansoni.

Sausmarez, M. (1979). *Desenho básico: as dinâmicas da forma visual*. Lisboa: Presença.

Obras de carácter especializado (cor):

Albers, J. (1963). *The Interaction of Color*. New Haven (Conn.): Yale University Press.

Brill, T. (1980). *Light: Its Interaction with Art & Antiquities*. Nova York: Plenum Press.

Brusatin, M. (1987). *Historia de los Colores*. Barcelona: Paidós.

Gage, J. (1993). *Colour and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction*. Londres: Thames and Hudson.

Gage, J. (1999). *Colour and Meaning. Art, Science and Symbolism*. Londres: Thames and Hudson.

Hickethier, A. (1973). *Le cube des couleurs*. Paris: Dessain & Tolra.

Iten, J. (1974). *Art de la couleur. Approche subjective et description objective de l'art*. Paris: Dessain & Tolra].

Marx, E. (1972). *Les contrastes de la couleur*. Paris: Dessain & Tolra.

Obras de carácter especializado (espaço e volume):

Baxandall, M. (1995). *Shadows and Enlightenment*. New Haven e Londres: Yale University Press.

Dunning, W. V. (1991). *Changing Images of Pictorial Space: A History of Spatial Illusion in Painting*. Syracuse (N. Y.): Syracuse University Press.

Gill, R. W. (1975). *Creative Perspective*. Londres: Thames and Hudson.

Gombrich, E. H. (1995). *Shadows: The Depiction of Cast Shadows in Western Art*. Londres: National Gallery Publications.

Kemp, M. (1990). *The Science of Art: Optical Themes in Western Art from Brunelleschi to Seurat*. New Haven e Londres: Yale University Press.

Lacomme, D. (1995). *L'Espace dans le Dessin et La Peinture*. Paris: Bordas.

Lier, H. (1971). *Les arts de l'espace*. [Tournai]: Casterman.

Panofsky, E. (1993). *A perspectiva como forma simbólica* (1993). Lisboa: Edições 70.

Pirenne, M. H. (1970). *Optics, Painting and Photography*. Londres: Cambridge University Press.

Desenho A

Smith, R. (1996). *Introdução à Perspectiva*. Lisboa: Presença.

Obras de carácter especializado (movimento e dinamismo):

Baudson, M., (org.) (1985). *L'art et le temps: Regards sur la quatrième dimension*. Paris: Albin Michel.

Bertetto, P. e Campagnoni, D. P., (org.) (1996). *A Magia da Imagem: A Arqueologia do Cinema através das Coleções do Museo Nazionale del Cinema di Torino*. Lisboa: CCB.

Francastel, P. (1987). *Arte, Visão e Imaginação* (1987). Lisboa: Edições 70].

Kepes, G., org. (1965). *The Nature and Art of Motion*. London: Studio Vista.

Muybridge, E. (1955). *The Human Figure in Motion*. Nova York: Dover.

POPPER, F. (1968). *Origins and Development of Kinetic Art*. Londres: Studio Vista.

5. SENTIDO

Obras de carácter geral:

Aumont, J. (1990). *L'Image*. Paris: Nathan.

Guia compreensivo e sintético ao conhecimento actual sobre a criação, difusão e compreensão da imagem nas sociedades contemporâneas (seja através do desenho, da pintura, da fotografia ou do cinema), abordando o fenómeno visual de acordo com o papel desempenhado pelas estruturas perceptivas, pela psicologia e antropologia do espectador, pelos meios técnicos empregues, pela representação e significação veiculada e pela expressão estética e artística implicada.

Berger, J. et al. (1980). *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.

Reflexão crítica sobre a arte, a publicidade e os media. Reflete as tendências de investigação sobre os media da Univ. de Birmingham (*Cultural Studies*) num texto acessível produzido a partir da fundamentação teórica de uma série televisiva BBC.

Bryson, N., Ann Holly, M. e Moxey, K., orgs. (1991). *Visual Theory: Painting and Interpretation*. Cambridge: Polity Press.

Conjunto de textos de diferentes autores (e sua discussão) adoptando pontos de vista diferentes – o da semiologia, o da fenomenologia, o da filosofia analítica, o da percepção, o do feminismo, o da crítica marxista, etc. – no âmbito do debate contemporâneo sobre o papel e o sentido da imagem.

Gombrich, E. H. (1994). *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. (5ª ed). Londres: Phaidon Press.

Estudo da criação artística e das suas relações com o acto de ver, no âmbito da história, da cultura e da psicologia da representação visual. Ernest Gombrich analisa de uma forma muito ampla tópicos tão diversos como a imitação da natureza e os limites da verosimilhança, as relações entre forma e função, o papel da tradição, o papel do observador, o problema da abstracção, a validade da perspectiva e o poder da invenção e da descoberta na arte.

Romano, R., (org.) (1992). *Enciclopédia Einaudi*, vol.25, *Criatividade-Visão*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Desenho A

Obra organizada tematicamente e composta por artigos da responsabilidade de reputados autores. Destaca-se neste volume os artigos de Manlio Brusatin («Desenho/projecto», pp. 298-348), A. Costa e M. Brusatin («Visão», pp.242-273), F. Calvo («Projecto», pp. 58-100), C. Ferruci («Expressão», pp. 177-193), E. Garroni («Espacialidade», pp. 194-221 e «Criatividade», pp. 349-424) e M. Modica («Imitação», pp. 11-47 e «Imaginação», pp. 48-57).

Obras de carácter especializado:

Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte & Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro.

Baltrusaitis, J. (1983). *Aberrations: Les Perspectives Dépravées – I*. Paris: Flammarion.

Baltrusaitis, J. (1984). *Anamorphoses: Les Perspectives Dépravées – II*. Paris: Flammarion.

Barlow, H., Blakemore, C. e Weston-Smith, M., (orgs.) (1990). *Images and Understanding. Thoughts About Images: Ideas About Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dorfles, G. (1988) *Elogio da Desarmonia*. Lisboa, Ed. 70.

Cullen, G. (1993). *Paisagem Urbana*. Lisboa: Edições 70].

Description de L'Égypte (1994). ...Publiée par les Ordres de ...Napoléon Bonaparte. Colónia: Benedict Taschen.

Droste, M. (1994). *Bauhaus Archiv 1919-1933*. Colónia: Benedikt Taschen.

Ehrenzweig, A. (1993). *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination*. Londres: Weidenfeld.

Francaelst, P. (1987). *Arte, Visão e Imaginação*. Lisboa: Edições 70].

Freitas, L. (1987). *Almada e o Número*. (2ª ed.). Lisboa: Sactip.

Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A cognitive approach to creativity*. Nova York: Basic Books.

Gombrich, E. H. (1982). *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*. (2ª ed. 1986). Londres: Phaidon Press.

Gregory, R. L. e GOMBRICH, E. H., orgs. (1973). *Illusion in Nature and Art*. Londres: Duckworth.

Itten, J. (1995). *Le Dessin et la Forme*. Paris: Dessain et Tolra.

Jenks, C., org. (1995). *Visual Culture*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Klee, P. (1990). *Diários*. São Paulo: Martins Fontes].

Massironi, M. (1983). *Ver Pelo Desenho*, 1ª ed., Lisboa, Edições 70.

Matisse, H. e FOURCADE, D. (s.d.) *Escritos e Reflexões sobre Arte*. Lisboa: Ulisseia.

Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres e Nova York: Routledge.

Mitchell, W. J. (1994). *The Reconfigured Eye: Visual Thruth in the Post-Photograph Era*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Munari, B. (1982.). *A Arte Como Ofício*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.

Desenho A

Obra organizada tematicamente e composta por artigos da responsabilidade de reputados autores. Destaca-se neste volume os artigos de Manlio Brusatin («Desenho/projecto», pp. 298-348), A. Costa e M. Brusatin («Visão», pp.242-273), F. Calvo («Projecto», pp. 58-100), C. Ferruci («Expressão», pp. 177-193), E. Garroni («Espacialidade», pp. 194-221 e «Criatividade», pp. 349-424) e M. Modica («Imitação», pp. 11-47 e «Imaginação», pp. 48-57).

Obras de carácter especializado:

Arnheim, R. (1997). *Para uma psicologia da arte & Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro.

Baltrusaitis, J. (1983). *Aberrations: Les Perspectives Dépravées – I*. Paris: Flammarion.

Baltrusaitis, J. (1984). *Anamorphoses: Les Perspectives Dépravées – II*. Paris: Flammarion.

Barlow, H., Blakemore, C. e Weston-Smith, M., (orgs.) (1990). *Images and Understanding. Thoughts About Images: Ideas About Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dorfles, G. (1988) *Elogio da Desarmonia*. Lisboa, Ed. 70.

Cullen, G. (1993). *Paisagem Urbana*. Lisboa: Edições 70].

Description de L'Égypte (1994). ...Publiée par les Ordres de ...Napoléon Bonaparte. Colónia: Benedict Taschen.

Droste, M. (1994). *Bauhaus Archiv 1919-1933*. Colónia: Benedikt Taschen.

Ehrenzweig, A. (1993). *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination*. Londres: Weidenfeld.

Francaelst, P. (1987). *Arte, Visão e Imaginação*. Lisboa: Edições 70].

Freitas, L. (1987). *Almada e o Número*. (2ª ed.). Lisboa: Sactip.

Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A cognitive approach to creativity*. Nova York: Basic Books.

Gombrich, E. H. (1982). *The Image and the Eye: Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*. (2ª ed. 1986). Londres: Phaidon Press.

Gregory, R. L. e GOMBRICH, E. H., orgs. (1973). *Illusion in Nature and Art*. Londres: Duckworth.

Itten, J. (1995). *Le Dessin et la Forme*. Paris: Dessain et Tolra.

Jenks, C., org. (1995). *Visual Culture*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Klee, P. (1990). *Diários*. São Paulo: Martins Fontes].

Massironi, M. (1983). *Ver Pelo Desenho*, 1ª ed., Lisboa, Edições 70.

Matisse, H. e FOURCADE, D. (s.d.) *Escritos e Reflexões sobre Arte*. Lisboa: Ulisseia.

Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Londres e Nova York: Routledge.

Mitchell, W. J. (1994). *The Reconfigured Eye: Visual Thruth in the Post-Photograph Era*. Cambridge (Mass.): The MIT Press.

Munari, B. (1982.). *A Arte Como Ofício*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.

Desenho A

Munari, B. (1979). *Artista e Designer*. Lisboa: Presença / Martins Fontes.

Munari, B. (1979). *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Ed. 70.

Munari, B. (1987). *Fantasia, Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual*. Lisboa: Presença.

Peltzer, G., (1990). *Jornalismo Iconográfico*. Lisboa, Planeta.

Rocha de Sousa (1980). *Desenho (área: artes plásticas): T.P.U. 19*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Willats, J. (1997). *Art and Representation: New principles in the Analysis of the Pictures*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.